

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - FACIC**  
**GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**LORRAYNE DE JESUS MOREIRA REIS**

**FATORES MOTIVACIONAIS DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**  
**COM BASE NA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

**UBERLÂNDIA**  
**2020**

**LORRAYNE DE JESUS MOREIRA REIS**

**FATORES MOTIVACIONAIS DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
COM BASE NA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Artigo Acadêmico apresentado à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientadora: Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal

**UBERLÂNDIA  
2020**

## RESUMO

O propósito deste estudo foi identificar os fatores motivacionais dos discentes de Ciências Contábeis, tendo como base a teoria da autodeterminação. Quanto à metodologia utilizada para alcançar o objetivo proposto, foram aplicados questionários estruturados nas salas de aula, levando em conta a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Para atingir o propósito estabelecido, contou-se com uma amostra de 404 discentes matriculados em uma universidade federal do estado de Minas Gerais, o que corresponde a 47,14% da população total. Para análise dos dados, foram utilizadas a estatística descritiva e a análise fatorial. O fator relativo à Motivação Extrínseca por Regulação Integrada obteve a maior média nas análises realizadas. Esse tipo de motivação caracteriza-se como ação com característica autônoma integrada ao indivíduo. Por meio da análise, pôde-se concluir que a desmotivação obteve a menor média, mostrando, assim, que os discentes não se caracterizam como desmotivados.

**Palavras-chave:** Fatores motivacionais. Teoria da Autodeterminação. Ciências Contábeis.

## ABSTRACT

*The purpose of this study was to identify the motivational factors of students of accounting sciences, based on the theory of self-determination. As for the methodology used to achieve the proposed objective, structured questionnaires were applied in the classroom, taking into account the Brazilian version of the Academic Motivation Scale (AMS). For this, a sample of 404 enrolled students was obtained, which corresponds to 47.14% of the total population. For data analysis, descriptive statistics and factor analysis were used. The factor related to Extrinsic Motivation by Integrated Regulation obtained the highest average in the analyzes performed, this is characterized as an action with an autonomous characteristic, integrated to the individual. On the other hand, through analysis, it was possible to conclude that demotivation obtained the lowest average, showing that students are not characterized as demotivated.*

**Keywords:** *Motivacional Factors. Theory of Self-determination. Accounting Sciences.*

## 1. INTRODUÇÃO

Percebe-se que, com o passar do tempo, houve um crescimento significativo do ensino superior no país, como, por exemplo, em 2013, o número de Instituições de Ensino Superior no Brasil totalizava 2390, sendo 301 IES públicas e 2089 IES privadas (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015). Já no ano de 2018, o número de IES no país chegou a um total de 2537, sendo 299 IES públicas e 2238 IES privadas, o que aponta para um aumento de 147 Instituições de Ensino Superior no país (INEP, 2019).

A respeito do fortalecimento do ensino superior no Brasil destacam-se algumas iniciativas governamentais, como, por exemplo: o Programa Universidade para Todos (ProUni) criado em 2004; o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que foi criado em 1999, mas que passou por reestruturação no ano de 2015; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) criado em 2007, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, visto que, no censo de 2014, o número de evasão dos discentes no ensino superior chegou a 49% (BRASIL, 2015). Além disso, as políticas de cotas e o aumento da oferta de cursos superiores a distância vem desempenhando papel importante para a expansão e fortificação desse nível de ensino (BARROS, 2015).

Com isso, pensar as dificuldades enfrentadas pelos discentes no ensino superior é algo a ser considerado, visto que o ingresso nas universidades promove mudanças significativas na vida dos sujeitos. Nesse sentido, é importante lembrar que o estudante enfrenta uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais (OLIVEIRA; DIAS, 2014).

De acordo com Soares, Baldez e Mello (2011), situações típicas desse período de transição, como a saída de casa, as alterações nas redes de amizade, as exigências sociais de maior autonomia, as dificuldades em lidar com a ausência de afeto, a necessidade de constante aprovação dos pares, as cobranças pelo bom desempenho acadêmico, os problemas em administrar o tempo de forma adequada, além de outras demandas impostas pelo Ensino Superior (ES), podem se constituir em importantes estressores para os universitários. Nessa perspectiva, torna-se relevante compreender o significado de desmotivação. Para Guimarães e Bzuneck (2008), a desmotivação é caracterizada pela ausência de intenção e de comportamento proativo. Em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Alguns estudos investigaram a motivação na vida acadêmica dos universitários, como, por exemplo, o estudo de Lopes *et al.* (2015), o qual buscou evidenciar se havia diferenças entre

os níveis de motivação entre os discentes do curso de Ciências Contábeis de IES públicas e aqueles de IES privadas do estado da Bahia. Os autores concluíram que, nesse caso, há pouca diferença e o que os distingue diz respeito a outros fatores, como gênero, idade e estágio do curso. Por sua vez, Souza e Miranda (2019) identificaram diferenças de níveis motivacionais em discentes que trabalham e estudam, mostrando-se esses mais desmotivados, sobretudo, se frequentam o turno noturno. Além disso, Borges, Miranda e Freitas (2017) mostraram que discentes envolvidos em atividades acadêmicas, como Iniciação Científica (IC) e Programa de Educação Tutorial (PET), entre outras, mostram-se mais motivados durante o curso.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo identificar os fatores motivacionais dos discentes de Ciências Contábeis, tendo como base a teoria da autodeterminação. Tal teoria é facilitadora para a compreensão do fenômeno da desmotivação e presume que é inerente ao ser humano a capacidade natural para alcançar o desenvolvimento saudável que, no caso, seria a propensão ao autodesenvolvimento e à autorregulação (GUIMARÃES; BZUNECK 2008).

Com o fim de alcançar os objetivos almejados, foi desenvolvido e aplicado um questionário, levando em conta a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com a finalidade de identificar quais fatores influenciam a motivação acadêmica dos discentes. Em seguida, foi realizada uma análise descritiva e fatorial dos resultados.

O estudo sobre motivação mostra-se importante, pois, a partir daí, pode-se analisar possíveis efeitos que a motivação gera no desenvolvimento do discente durante seu curso. Além disso, é importante observar qual papel a motivação desempenha no sucesso acadêmico e profissional do universitário, o que, conseqüentemente, auxiliaria as instituições na diminuição da taxa de evasão. Diante disso, para um bom desenvolvimento dos discentes da graduação, especialmente, os do curso de Ciências Contábeis, torna-se relevante fomentar um ambiente que estimule os estudantes de forma que possam sentir-se atraídos pelas boas perspectivas da profissão na qual irão atuar.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Teoria da Autodeterminação**

Para analisar as potencialidades, os efeitos e as conseqüências da motivação, é preciso entender melhor esse termo e suas significâncias. Segundo Gil (2008), em uma análise

etimológica, motivação é uma palavra oriunda do latim *movere*, que significa mover ou, em outras palavras, a força que proporciona ao indivíduo alcançar os seus objetivos.

De acordo com Guimarães e Bzuneck (2008), a Teoria da Autodeterminação postula que todo indivíduo, desde o nascimento, envolve-se com atividades que possibilitam a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e vínculo. Deci e Ryan (1985) apontam três grupos da Teoria da Autodeterminação, sendo eles, motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação. Pensando em como melhor definir e caracterizar a autodeterminação, Ryan e Deci (2000) estabeleceram seis estilos/modelos de motivação.

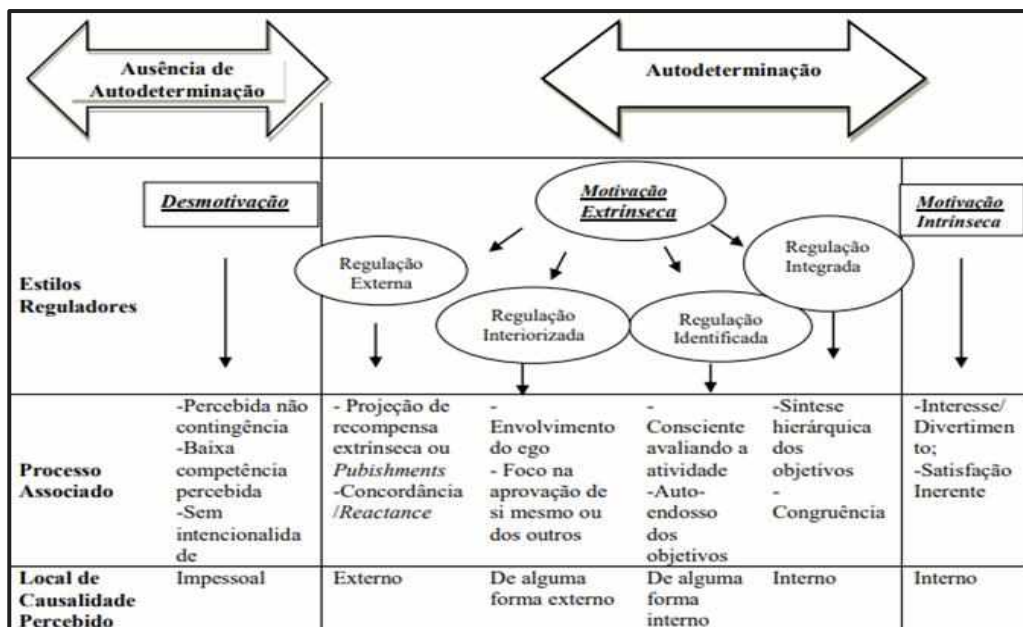


Figura 1 – Estilos de motivação

Fonte: Lopes *et al.* (2015 apud RYAN; DECI, 2000, p. 61)

O primeiro estilo de motivação é a desmotivação, ou melhor, a ausência ou falta de entusiasmo para determinada ação. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103), “em tal situação, observa-se desvalorização da atividade”. Para Ryan e Deci (2000, p. 54), a desmotivação ocorre quando o indivíduo não se sente movido a fazer algo, ou seja, representa a falta de intenção de agir (LOPES *et al.*, 2015). Segundo Deci (1975 apud RYAN; DECI, 2000), a desmotivação significa não se sentir competente para realizar determinada atividade ou, conforme Seligman (1975 apud RYAN; DECI, 2000), em não acreditar que essa atividade irá produzir um resultado desejado.

O segundo estilo contempla as motivações extrínsecas, as quais se relacionam com as recompensas que o indivíduo busca ao desenvolver suas atividades, entretanto, caso essas

recompensas sejam retiradas, a motivação diminui (COLARES *et al.*, 2019). Esse estilo de motivação pode ser dividido em quatro grupos, ou melhor, quatro estilos de regulamentadores comportamentais. No Quadro 1, com base em Guimarães e Bzuneck (2008), observam-se aspectos sobre esses regulamentadores.

**Quadro 1** – Regulamentadores Comportamentais

Regulamentadores Comportamentais	Conceituações
Regulação Externa	Ação motivada pela recompensa ou ausência de punição.
Regulação Introjetada	Exprime um tipo interno de regulação em que há a presença de uma pressão interna.
Regulação Identificada	É a ação motivada pela identificação da necessidade de determinado comportamento.
Regulação Integrada	É a ação com característica autônoma, integrada ao indivíduo e formada pelos valores e necessidades especiais e particulares, entretanto sempre com comportamento instrumental.

Fonte: Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103).

O terceiro e último estilo é o da motivação intrínseca que, conforme Deci e Ryan (1985), é baseado e constituído nas realizações pessoais não dependentes de ações, recompensas ou objetivos externos para serem atingidas. Para Guimarães e Bzuneck (2008), na motivação intrínseca à atividade é vista como um fim em si mesma ou, ainda, é o estilo perfeito de autodeterminação. Esse estilo se divide em três componentes, a saber: o *locus* interno, a liberdade psicológica e a percepção de escolha. No Quadro 2, estão expostos os conceitos desses três componentes.

**Quadro 2** – Componentes da Motivação Intrínseca

Componentes da Motivação Intrínseca	Conceituações
<i>Locus</i> Interno	Percepção de que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal.
Liberdade Psicológica	Refere-se à vontade da pessoa de executar um comportamento quando ele é coerente e alinhado com seus interesses, preferências e necessidades.
Percepção de Escolha	Reflete a flexibilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer, como fazer ou até a possibilidade de não fazer.

Fonte: Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103 - 104).

Além disso, considerando a teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (1985) afirmam que atividades motivadas intrinsecamente são caracterizadas por não terem uma motivação aparente, enquanto a extrínseca existe ao visar às recompensas. Considerando o ambiente acadêmico, Cavenaghi (2009) afirma que a motivação é um aspecto importante do processo de



aprendizagem em sala de aula e é de suma importância para acadêmicos e demais agentes da educação motivar os alunos para um melhor desempenho escolar.

Por sua vez, Guimarães e Bzuneck (2008, p. 110) afirmam que muitos estudantes têm a perspectiva de que, no ensino superior, “as aulas devem ser interessantes, quem sabe divertidas, os professores devem explicar os conteúdos de modo claro e as exigências devem ser moderadas”, mas, em muitos casos, quando suas expectativas não são atingidas, eles se decepcionam e até se desmotivam em relação a alguma disciplina ou mesmo em relação ao seu curso.

De acordo com Castro, Miranda e Leal (2016), o desempenho escolar pode ser melhorado à medida que os estudantes coloquem em prática estratégias que facilitem seu processo de aprendizagem. Assim, a melhora no desempenho pode aumentar a motivação intrínseca do aluno, despertando nele o prazer e a vontade de estudar e se esforçar para alcançar resultados cada vez mais satisfatórios.

Considerando os estudos a respeito da motivação acadêmica, destaca-se uma escala de avaliação desenvolvida por Vallerand *et al.* (1992) extensamente empregada em investigações de diversos domínios, que é a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), a qual consiste em uma escala com propriedades psicométricas que tem como função determinar a origem da motivação do estudante, mas, além disso, é um método de coleta de dados sistêmicos. Essa escala foi traduzida e testada por Guimarães e Bzuneck (2008).

## **2.2 Estudos Relacionados**

A análise da motivação dos discentes, principalmente, em cursos de Ciências Contábeis, ganham destaque ao contribuir com recentes estudos que visam promover o processo de ensino nessa área científica, podendo-se citar como exemplo o estudo de Miranda, Miranda e Araújo (2013). Além disso, identificar quais fatores motivam os alunos do curso de Ciências Contábeis pode contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Em uma pesquisa realizada por Oliveira *et al.* (2010), em que se buscou medir com a EMA o nível de motivação dos discentes de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros, foram detectados altos níveis de motivação dos estudantes no decorrer de alguns estágios do curso que foram considerados no estudo. Porém, os menores níveis de motivação foram detectados em discentes nos períodos finais do curso e estão relacionados ao prazer de se encontrarem na universidade, o que está ligado a fatores extrínsecos e intrínsecos. Ainda, notou-se, de modo geral, que os estudantes do curso de Ciências Contábeis são motivados, em

especial, aqueles dos primeiros períodos, os quais são mais motivados por todas as modalidades analisadas, sendo mais frequentes a motivação extrínseca por regulação introjetada, a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca.

Leal, Miranda e Carmo (2013) investigaram estudantes em graduação em Ciências Contábeis com base na Teoria da Autodeterminação e notaram que há maior abrangência de casos de motivação intrínseca e extrínseca por regulação externa. Os autores evidenciaram também que fatores como obter um bom emprego, reconhecimento social e motivação espontânea foram mais frequentes entre os estudantes.

No estudo realizado por Lopes *et al.* (2015) com uso da EMA, os autores buscaram verificar se havia diferenças entre os níveis de motivação de discentes do curso de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e de IES privadas no estado da Bahia. Após uma análise quantitativa, esses autores verificaram que não há diferença entre os estudantes dessas instituições. Porém, eles identificaram que há diferenças significativas em relação a categorias, como gênero, estágio do curso e idade. As mulheres, por exemplo, mostraram ter mais motivação extrínseca introjetada e maior motivação intrínseca do que os homens. Já os estudantes iniciantes mostraram-se mais motivados por introjeção e menos desmotivados do que aqueles que estão em fase de conclusão. Quanto à idade, os autores identificaram que os estudantes mais jovens apresentaram, na média, maior motivação extrínseca por controle externo (LOPES *et al.*, 2015, p. 22).

O estudo realizado por Borges, Miranda e Freitas (2017) com discentes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira buscou analisar as relações entre desempenho acadêmico e motivação com base na Teoria da Autodeterminação. Para isso, os autores usaram um questionário aplicado aos discentes na versão brasileira da EMA, tendo sido percebidas diferenças significativas entre desempenho acadêmico e motivação. Quanto aos fatores relativos às motivações intrínsecas e extrínsecas por regulação identificada, notou-se que esses fatores estão positivamente correlacionados com o coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) dos discentes, ocorrendo o contrário com a motivação extrínseca introjetada, que apresenta correlação negativa com o CRA. A partir daí, os autores concluíram que “a relação existente entre a motivação e o CRA do discente depende do tipo de motivação presente em cada universitário” (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017).

Além disso, Borges, Miranda e Freitas (2017) identificaram que alunos do período integral e que participam de atividades complementares oferecidas pela faculdade apresentam um coeficiente de rendimento superior aos demais. Os autores perceberam também que alunos que participam de programas de estágios e trabalham apresentam um acréscimo em seu

coeficiente de rendimento quando comparados aos que não têm proximidade com tais atividades.

A partir da Teoria da Autodeterminação, Souza e Miranda (2019) verificaram se os discentes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública apresentaram mudanças significativas nos níveis de motivação durante os estágios do curso. Para isso, os autores realizaram uma análise quantitativa e descritiva de dados levantados por meio de um questionário, utilizando a EMA. Ao analisar os alunos em dois momentos distintos, eles verificaram que não havia diferença significativa entre as médias dos três tipos de motivação mais autodeterminados (motivação intrínseca, identificada e introjetada), porém perceberam aumento na desmotivação nos estudantes do início para o final do curso (SOUZA; MIRANDA, 2019).

Além disso, Souza e Miranda (2019) verificaram que as variáveis trabalho, gênero e turnos apresentaram diferenças significativas, visto que, por exemplo, as discentes que não trabalhavam tinham maior motivação introjetada. O contrário acontecia com discentes do turno noturno que trabalhavam, visto que esses demonstraram menos interesse pelo curso em relação a períodos anteriores. Já alunos envolvidos com atividades acadêmicas, como iniciação científica ou projetos de pesquisa, mostraram-se mais motivados e interessados pelo curso em relação àqueles que não participavam de qualquer tipo de atividade.

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva e de caráter quantitativo. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem por objetivo principal descrever as características de uma dada população ou fenômeno ou estabelecer relação entre as variáveis. Quanto ao caráter quantitativo, conforme aponta Richardson (1999), a pesquisa se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento por meio de técnicas estatísticas.

A fim de alcançar o objetivo proposto, que é identificar os fatores motivacionais dos discentes de Ciências Contábeis, tendo como base a teoria da autodeterminação, aplicou-se um questionário com os estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública federal brasileira. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas [...]”, que tem algumas vantagens, como atingir um grande número de pessoas simultaneamente, economizar tempo e recursos financeiros, além da possibilidade de abranger uma ampla área geográfica.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi produzido com base na literatura, sendo formado por dois blocos. No primeiro, contemplou-se a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Essa escala foi legitimada por Guimarães e Bzuneck (2008) e consiste, resumidamente, no estudo da motivação dos discentes no ensino superior. De modo mais técnico, esse instrumento contempla 30 questões, devendo as respostas variarem de modo contínuo em uma escala de 0 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), podendo os entrevistados assinalar qualquer número (de 0 a 10) com até duas casas decimais.

No segundo bloco, buscou-se identificar algumas características dos estudantes, como sexo, período, turno, bem como se o discente teve reprovações, se tem experiência profissional e se está trabalhando. Após a organização do questionário, aplicou-se um pré-teste com 12 discentes de graduação com o objetivo foi verificar a compreensibilidade do instrumento. Após ajustes indicados no pré-teste, a aplicação foi realizada presencialmente em sala de aula com a permissão dos docentes.

A população do estudo corresponde a, aproximadamente, 850 alunos matriculados em uma instituição federal do estado de Minas Gerais. No período da coleta de dados, a amostra do estudo contou com um total de 404 respondentes, os quais representam 47,14% da população total.

Para a análise dos dados, primeiramente, caracterizou-se o perfil dos respondentes por meio da estatística descritiva. Em seguida, aplicou-se uma análise fatorial exploratória para o estudo das questões referentes à motivação. Esse tipo de análise, segundo Fávero *et al.* (2009), permite sintetizar uma grande variedade de dados com vistas a detectar fatores comuns.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Análise descritiva

Para a caracterização dos respondentes, realizou-se a análise descritiva das variáveis: sexo, período, turno de estudo, bem como se tem experiência profissional, se teve reprovações e se está vinculado a algum emprego. Vale observar que os dados foram obtidos, levando em conta os diferentes tipos de motivação e a desmotivação. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 1 - Caracterização dos respondentes

Variável	Respostas	Quantidade (%)
Sexo	Masculino	46,5%

	Feminino	53,2%
Período matriculado	1° ao 5°	43,1%
	6° ao 10°	55%
Experiência	Sim	73,3%
	Não	26,2%
Turno	Integral	53,2%
	Noturno	26%
Trabalho	Sim	57,4%
	Não	41,6%
Reprovação	Sim	48%
	Não	51,2%

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio da Tabela 1, pode-se observar que a maioria dos respondentes (53,2%) é do sexo feminino, 73,3% já têm experiência profissional e 57,4% trabalham concomitantemente ao período de graduação. Esses resultados são semelhantes aos encontrados em estudos anteriores também realizados com graduandos de Ciências Contábeis (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017).

Verificou-se ainda que 51,2% dos respondentes não têm reprovação em nenhuma disciplina durante sua trajetória acadêmica. Vale observar que essa amostra consta com 53,2% de discentes do turno integral e 26% do período noturno, estando esses cursando do primeiro ao último período do curso.

## 4.2 Resultados da Análise Fatorial

Conforme citado na metodologia, o instrumento adotado para este estudo foi a Escala de Motivação Acadêmica, que abrange um total de 30 variáveis. Assim, optou-se por fazer uma análise fatorial com o intuito de agrupar essas variáveis de acordo com a relação identificada entre elas, considerando a Teoria da Autodeterminação.

Contudo, anteriormente à realização da análise fatorial, foi aplicado o teste KMO (*Kaiser- Meyer-Olkin*) e *Bartlett* com o objetivo de validar o uso da análise fatorial. O teste KMO resultou em 0,866, o que confirma o uso da análise fatorial. Do mesmo modo, o teste da esfericidade de *Bartlett* validou o tratamento de dados por meio da análise fatorial, visto que o resultado demonstrou significância inferior a 0,05.

Tabela 2 - Análise Fatorial (Rotação Varimax) - Motivação

Fatores	Itens	Variância explicada	Alpha de Cronbach
Fator 1: Desmotivação	1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.		

	7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade. 9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas agora tenho dúvidas sobre continuar. 13. Eu não vejo por que devo vir à universidade. 16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade. 19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	14,247	,873
<b>Fator 2:</b> Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada e Externa	5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso. 10. Venho para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. 14. Venho à universidade para conseguir o diploma. 15. Venho à universidade porque, quando eu sou bem-sucedido, me sinto importante. 20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	9,262	,741
<b>Fator 3:</b> Motivação Intrínseca	4. Venho à universidade pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes. 17. Venho porque, para mim, a universidade é um prazer. 21. Porque gosto muito de vir à universidade.	8,594	,816
<b>Fator 4:</b> Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	12. Venho à universidade porque a educação é um privilégio. 18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade. 26. Porque estudar amplia os horizontes. 27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.	7,448	,667
<b>Fator 5:</b> Motivação Extrínseca por Regulação Externa	6. Venho à universidade para não ficar em casa. 8. Venho porque é isso que esperam de mim. 28. Venho à universidade porque, enquanto estiver estudando, não preciso trabalhar. 29. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade. 30. Venho à universidade porque meus pais me obrigam.	7,265	,744
<b>Fator 6:</b> Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	11. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória. 22. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério. 23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno descuidado/desleixado. 24. Venho à universidade porque a frequência às aulas é necessária para a aprendizagem. 25. Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas.	6,965	,750
<b>Fator 7:</b> Motivação Extrínseca por Regulação Externa	2. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.  3. Venho à universidade para não receber faltas.	6,470	,930
% Variância Acumulada		60,269	

Fonte: Dados da pesquisa

Para a análise fatorial, calculou-se o *Alpha* de *Cronbach* a fim de medir o nível de consistência interna. Esse coeficiente mede a correlação entre respostas, considerando o perfil

das respostas dadas no questionário. Todos os fatores apresentam um nível de consistência interna aceitável, destacando-se que apenas o fator 6 apresentou coeficiente abaixo de 0.70.

Os fatores utilizados foram caracterizados segundo a Teoria da Autodeterminação, sendo eles: Desmotivação, Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada e Externa; Motivação Intrínseca; Motivação Extrínseca por Regulação Integrada; Motivação Extrínseca por Regulação Externa; Motivação Extrínseca por Regulação Identificada; e Motivação Extrínseca por Regulação Externa.

Vale ressaltar que os fatores identificados se assemelham aos de outros estudos realizados com estudantes de Ciências Contábeis, como os de Leal, Miranda e Carmo (2013), Borges, Miranda e Freitas (2017) e Souza e Miranda (2019). O Gráfico 1 ilustra as médias identificadas para os fatores.

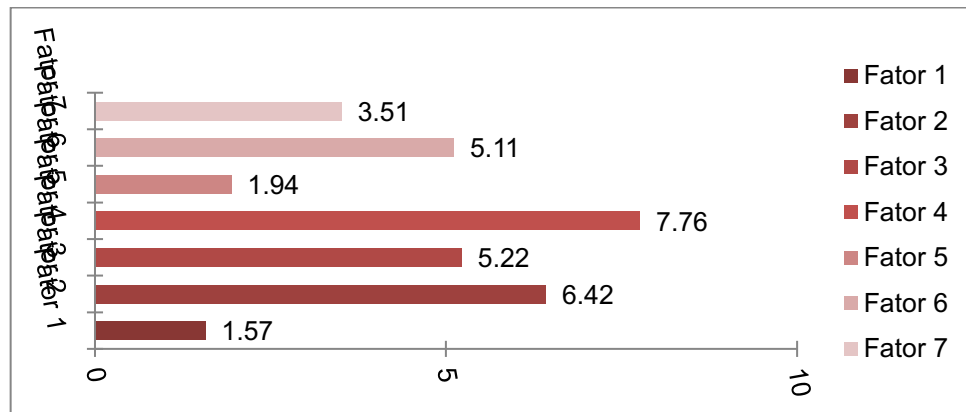


Gráfico 1 – Média dos fatores.  
Fonte: Dados da pesquisa

A partir do Gráfico 1, pode-se observar que o fator “desmotivação” ficou com a menor média (1,57), mostrando que os discentes não se caracterizam como desmotivados academicamente. Em contrapartida, a maior média foi do fator “Motivação Extrínseca por Regulação Integrada”, que é a forma mais autônoma de motivação, mesmo que o indivíduo aja em função de benefícios pessoais advindos da realização de uma determinada atividade.

Vale observar que estudos anteriores, como os realizados por Leal, Miranda e Carmo (2013) e Souza e Miranda (2019), identificaram o fator desmotivação como um dos que apresentaram menor média, confirmando assim os dados obtidos nesta pesquisa.

A Tabela 3, a seguir, mostra a média de cada fator separada em grupos.

Tabela 3: Média dos fatores de cada grupo

Características	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7
Sexo							
Masculino	1,70	6,18	5,50	7,54	2,13	5,02	3,54

Feminino	1,46	6,64	4,97	7,95	1,79	5,21	3,50
<b>Período</b>							
1° ao 5°	1,21	6,69	5,89	7,98	2,11	5,34	2,65
6° ao 10°	1,83	6,19	4,72	7,58	1,80	4,99	4,16
<b>Turno</b>							
Integral	1,55	6,63	5,19	7,98	2,29	5,28	3,15
Noturno	1,56	6,16	5,24	7,51	1,53	4,95	3,90
<b>Experiência</b>							
Sim	1,63	6,26	5,10	7,68	1,76	4,95	3,67
Não	1,40	6,86	5,54	7,97	2,47	5,54	3,08
<b>Reprovação</b>							
Sim	1,90	6,35	4,72	7,50	1,99	4,89	4,06
Não	1,25	6,49	5,68	8,00	1,88	5,33	3,00
<b>Trabalho</b>							
Sim	1,62	6,29	5,08	7,67	1,71	4,99	3,67
Não	1,48	6,57	5,39	7,88	2,23	5,28	3,26

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à característica sexo, é possível observar que as mulheres se sentem bem menos desmotivadas do que os homens, estando o fator desmotivação intimamente ligado à ausência de interesse por parte do indivíduo. Quanto às características período e turno, verifica-se que os estudantes dos períodos finais do curso se sentem bem menos motivados do que os alunos que se encontram nos períodos iniciais e que estudam no mesmo turno. Esses resultados são semelhantes aos encontrados em estudos anteriores, como os de Lopes *et al.* (2015) e Leal, Miranda e Carmo (2013), os quais identificaram que as discentes e os discentes, no período inicial do curso, têm maior motivação extrínseca regulada por introjeção, de modo que o indivíduo faz algo porque ele mesmo se pressiona a fazer.

Além disso, os estudantes envolvidos em atividades acadêmicas não mostram um nível de motivação mais expressivo em relação àqueles que não participam de qualquer atividade. Da mesma forma, os acadêmicos que não têm reprovação mostram-se um pouco mais motivados do que os alunos que já tiveram alguma reprovação, mas a diferença não é discrepante. O estudo de Borges, Miranda e Freitas (2017) identificou que os discentes com maior motivação intrínseca obtêm maiores notas, estando essa motivação intimamente ligada ao prazer do discente em estudar de forma espontânea. Em contrapartida, os discentes que trabalham apresentam maiores níveis de desmotivação em relação aos que não trabalham.

Pode-se observar, de modo geral, que, para cada característica dos respondentes, o fator 4 é o que aparece com predominância. Esse fator está ligado à motivação extrínseca por regulação integrada, que é a forma de motivação extrínseca mais autônoma.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Investigaram-se neste estudo os fatores motivacionais dos discentes de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Autodeterminação. Para isso, foi analisada uma amostra de 404 respondentes, sendo a maioria desses do sexo feminino, do turno integral, com experiência profissional e vinculada a algum tipo de trabalho.

Em relação à motivação, pode-se verificar, por meio da análise fatorial dos sete fatores apresentados anteriormente, que os estudantes obtiveram maiores médias de motivação nos fatores “motivação extrínseca por regulação integrada” e “motivação extrínseca por regulação introjetada e externa”. Em contrapartida, a menor média diz respeito ao fator desmotivação. Esses resultados são corroborados por outras pesquisas realizadas com estudantes na área contábil (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; CASTRO; MIRANDA; LEAL, 2016; BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017).

É importante pontuar que os resultados obtidos nesta pesquisa podem trazer contribuições consideráveis ao ensino de Contabilidade. Para isso, destaca-se a importância de o professor conhecer o perfil de motivação dos estudantes e sua importância para a escolha dos métodos de ensino a serem adotados em sala de aula.

Nesse sentido, conhecendo as motivações dos discentes, instituições e professores devem trabalhar de modo a estimulá-los e evitar que seus níveis de motivação diminuam ao longo do curso. Os gestores acadêmicos também poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa e propiciar ações que contribuam para a motivação dos estudantes durante o curso.

Por fim, vale ressaltar que a presente pesquisa apresenta certas limitações, uma vez que foi realizado apenas em uma instituição de ensino. Assim, sugere-se a replicação deste estudo em contextos diferentes, como em cursos de Ciências Contábeis de instituições privadas, levando em consideração não apenas a motivação discente, mas também analisar a motivação docente no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BARROS, A. S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun., 2015.

BORGES, M. S., MIRANDA, G. J., FREITAS, S. C. A Teoria da Autodeterminação Aplicada na Análise da Motivação e do Desempenho Acadêmico Discente do Curso de Ciências Contábeis de Uma Instituição Pública Brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Santa Catarina, v. 14, n. 32, p. 89-107, mai./ago., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>.

BRASIL. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio.** 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>>. Acesso em: 05 dez.2020, 20h57min.

CASTRO, J. X., MIRANDA, G. J., LEAL, E. A. Estratégias de Aprendizagem dos Estudantes Motivados. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v.9, n.1, p.080-097, jan./abr., 2016, DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2016090105>.

COLARES, A. C. V; CASTRO, M. C. C. S; BARBOSA NETO, J. E; CUNHA, J. V. A. **Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação.** São Paulo, v. 30, n. 81, p. 381-395, set./dez. 2019, DOI: 10.1590/1808-057x201909090.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n.2, p. 248-261, 2009.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.

FÁVERO, L. P. et al. **Análise de Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões.** 8 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, S. E.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p.101-113, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>.

HUMEREZ, D. C., JANKEVICIUS, J. V. **Evolução Histórica do Ensino Superior no Brasil.** 2015. Disponível em: <[http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos\\_31492.html](http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html)>. Acesso em: 26 mar.2020, 17h51min.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018.** Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)>. Acesso em: 26 mar.2020, 17h57min.

LEAL, E. A.; MIRANDA G. J.; CARMO C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013.

LOPES, L. M. S., PINHEIRO, F. M. G., SILVA, A. C. R., ABREU, E. S. Aspectos da Motivação Intrínseca e Extrínseca: Uma Análise com Discentes de Ciências Contábeis da Bahia na Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Gestão, Finanças e Contabilidade**, Bahia, v.1, n.1, p. 21-29, 2015. Disponível em: <<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/RGFC/article/viewFile/21-39/1974>>. Acesso em: 26 mar.2020, 18h41min.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, C de S., MIRANDA, R. A. M., ARAÚJO, A. M. P. Percepções dos Estudantes do Ensino Médio Sobre o Curso de Ciências Contábeis e as Atividades do Profissional Contador. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 3, n. 1, p. 17-35, jan/abr., 2013.

OLIVEIRA, C. T., DIAS, A. C. G. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, v. 45, n.2, p.187-197, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347>>. Acesso em: 26 mar.2020, 18h10min.

OLIVEIRA, P. A.; THEÓPHILO, C. R.; BATISTA, I. V. C.; SOARES. Motivação sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 10, 2010. **Anais...** São Paulo: USP, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SOARES, A. B., BALDEZ, M. O. M., MELLO, T. V. S. Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**, v.15, n.1, p. 59-69, 2011 DOI: 10.5380/psi.v15i1.16049.

SOUZA, Z. A. de S., MIRANDA, G. J. Motivação de Alunos de Graduação em Ciências Contábeis ao longo do Curso. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v.38, n.2, p. 49-65, 2019. Doi: 10.4025/enfoque.v38i2.41079.

VALLERAND, R. J., *et al.* The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement** v. 52, n.4, p.1003-101, 1992.