

Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso¹

doi: 10.4025/enfoque.v38i2.41079

Zeila Abdala de Sá e Souza
 Graduanda em Ciências Contábeis na
 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
 zeilaabdala@gmail.com
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4227-3010>

Gilberto José Miranda
 Doutor em Controladoria e Contabilidade pela
 Universidade de São Paulo (USP)
 Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
 Ciências Contábeis da
 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
 gilbertojm@ufu.br
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1543-611X>

Recebido em: 23.12.2017

Aceito em: 21.03.2018

2ª versão aceita em: 08.05.2018

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é verificar se os alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública apresentam mudanças significativas nos níveis de motivação durante o curso à luz da Teoria da Autodeterminação. A amostra foi composta por 91 estudantes que participaram da pesquisa entre os anos de 2014 e 2016 de uma universidade pública brasileira. Inicialmente, por meio da análise fatorial exploratória, foram identificados os fatores relativos aos tipos motivacionais. Posteriormente, foram calculados os escores médios dos estudantes, os quais foram comparados por meio do teste Wilcoxon nos dois momentos. Por fim, foram analisadas diferenças entre as médias dos escores fatoriais por meio do teste Mann-Whitney U para as variáveis demográficas (turno, gênero, vínculo ao mercado de trabalho e participação em atividades acadêmicas). Os resultados demonstraram que os fatores relativos à motivação extrínseca por regulação externa e relativos à desmotivação apresentaram diferenças significativas entre as médias nos dois momentos investigados. Esses resultados são preocupantes, pois o aumento da desmotivação pode ter reflexos no rendimento acadêmico e nas taxas de evasão do curso. Assim, sugere-se que possíveis estratégias de manutenção ou aumento dos níveis motivacionais dos alunos ao longo do curso sejam investigadas.

Palavras-chave: Automotivação. Motivação. Estudantes. Ensino Superior. Contabilidade.

Motivation of undergraduate students in Accounting Sciences throughout the course

ABSTRACT

The general objective of this research is to verify if the students of the course of Accounting of a public university present significant changes in the levels of motivation during the course in the light of the Theory of Self-determination. The sample was composed of 91 students of a Brazilian public university, who participated in the research between the years 2014 and 2016. Initially, through the factorial exploratory analysis, factors related to motivational types were identified. Posteriorly, the mean scores of the students were calculated, which were compared through the Wilcoxon test in both moments. Finally, differences between the means of factorial scores were analyzed using the Mann-Whitney U test for demographic variables (shift, gender, labor market bonding, and participation in academic activities). The results showed that the factors related to extrinsic motivation due to external regulation and related to demotivation presented significant differences between the means in the two moments

¹ Artigo apresentado no II Congresso UFU de Contabilidade.

investigated. These results are worrying, as the increase in demotivation may have repercussions on academic achievement and on course avoidance rates. Thus, we suggest investigate possible strategies for maintaining or increasing motivational levels of students throughout the course.

Keywords: Automation. Motivation. Students. Higher Education. Accounting.

1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental que promove não só o desenvolvimento de um país, mas também de cada indivíduo. Sua importância vai além do aumento da renda individual ou das chances de se obter emprego (Cunha, 2007). Ela transforma as pessoas a fim de garantir-lhes o desenvolvimento social, econômico e cultural. Nessa perspectiva, o ensino superior assegura impactos extensos e profundos na sociedade. É por meio dele que a sociedade poderá se beneficiar da transmissão da experiência cultural e científica acumulada.

No entanto, alguns obstáculos na área acadêmica como, por exemplo, a desmotivação por parte dos discentes e até mesmo de alguns docentes, causam impactos negativos nos índices que medem o desempenho acadêmico tanto das universidades quanto dos discentes (Leal et al., 2014). Portanto, é imprescindível que a academia busque compreender melhor o fenômeno a fim de identificar os fatores que motivam a aprendizagem discente.

A Teoria da Autodeterminação presume que é inerente ao ser humano a capacidade natural para alcançar o desenvolvimento saudável e a autorregulação. Para isso, desde o nascimento, as pessoas envolvem-se em atividades que lhes possibilitem a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e vínculo (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 102). As interações no contexto social são necessárias, mas, muitas vezes, podem ser frustrantes satisfizer total ou parcialmente tais necessidades.

Segundo Guimarães & Boruchovitch (2004), a Teoria da Autodeterminação (SDT), aplicada ao contexto educacional, focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos.

Para Lens et al., (2008, p. 17), a motivação é “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas”, que podem ser modificadas por meio de mudanças nelas mesmas, de mudanças no seu ambiente de aprendizagem ou na cultura escolar. Por isso, a Teoria da Autodeterminação vem sendo bastante aplicada no campo de estudo da motivação para o desempenho escolar, pois, segundo Araújo et al. (2015), muitos desses estudos mostram que a motivação pode produzir efeitos positivos na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, como também a aprendizagem pode interferir na motivação.

Tendo por base a SDT, Ribas (2008, p.65) afirma que “a teoria da autodeterminação enfatiza o papel da autonomia: a necessidade do ser humano de ser autônomo e de se engajar em uma tarefa porque ele a deseja”, a análise da motivação pode ser realizada em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca, subdividindo em seis tipos de motivação, o *continuum* de autodeterminação, proposto por Gagné e Deci (2005), como será visto mais adiante.

Considerando os baixos níveis de rendimento acadêmico alcançados pelos alunos de Ciências Contábeis nas edições do ENADE de 2006 a 2015 – inferiores a 40% (INEP, 2016) e nas edições do Exame de Suficiência de 2011 a 2016 – média de 38% (CFC, 2016), e ainda o fato de que os tipos motivacionais acima podem se alterar ao longo da vida, o presente estudo tem como objetivo geral verificar se os alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública apresentam mudanças significativas nos níveis de motivação durante o curso. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os níveis de motivação dos estudantes

no segundo semestre de 2014, compilados com os níveis de motivação desses mesmos estudantes no segundo semestre de 2016, além de verificar a existência de diferenças significativas por aluno e por tipo de motivação.

Esta pesquisa pode contribuir para a prática da docência, evidenciando aspectos importantes, que podem estar associados à motivação ao longo do curso, como gênero, atuação no mercado de trabalho e envolvimento com atividades acadêmicas (monitoria, iniciação científica, empresa júnior ou programa de educação tutorial - PET), além de permitir conhecimento das oscilações no nível de motivação dos estudantes – desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca.

2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Motivação é aquilo que move um indivíduo ou que o põe em ação ou o faz mudar o curso de determinado propósito (Bzuneck; Boruchovitch, 2004). Para Ribas (2008), a motivação é um impulso, uma força, um desejo ou um estímulo que cada indivíduo pode possuir de maneira diferente, que o conduzirá à ação, levando-o a se esforçar e a persistir numa atividade. Portanto, “motivação ou impulso é o fator que desperta, mantém e dirige o comportamento para certo caminho” (Penna, 1980, p.128).

Algumas atividades favorecem o bem-estar psíquico, em consequência a forma de ver o mundo e a motivação que podem levar a alguma reação positiva e de bem-estar. Segundo Wehmeyer (1992), “a autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e de habilidades que dotam a pessoa da capacidade de ser o agente causal em relação ao seu futuro, ou seja, de ter comportamentos intencionais” (Silva, et al, 2010).

Gagné e Deci (2005, p. 331), Porter e Lawler (1968), com base na teoria da motivação de Vroom (1964), propuseram um modelo de motivação em duas linhas: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca, segundo essa teoria, resulta da própria vontade do indivíduo, é uma forma de pensar e de agir que cada um traz consigo; já a motivação extrínseca é aquela em que os comportamentos

das pessoas estão sujeitos a fatores externos, como recompensas tangíveis ou verbais, e não estão ligados à atividade em si, mas sim às consequências oriundas desses fatores (Miranda, et al., 2012).

A Teoria da Autodeterminação busca entender os componentes da motivação intrínseca e da motivação extrínseca e os fatores que resultam desses tipos motivacionais. Nessa perspectiva, é essencial a satisfação das necessidades básicas de realização: autonomia, competência e vínculo (Guimarães e Boruchovitch, 2004). Sem atender a essas necessidades, o indivíduo não consegue desenvolver a autorrealização, por isso é fundamental que, *a priori*, essas necessidades estejam satisfeitas. Isto é, sem atender às necessidades básicas do homem, ele não conseguirá ter motivação alguma.

As motivações intrínsecas e extrínsecas estão presentes no comportamento de qualquer indivíduo e corroboram o desenvolvimento do aprendizado. Segundo Fernandes e Raposo (2005), essas motivações são oriundas das necessidades psicológicas de competência e de determinação. Assim sendo, a Teoria da Autodeterminação tem como objeto de estudo as condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica, bem como apresenta como hipótese principal a noção de que o bem-estar psicológico pode ser alcançado a partir da autodeterminação, segundo Ryan e Deci (1987).

Ribas (2008, p.65) afirma que “a teoria da autodeterminação enfatiza o papel da autonomia: a necessidade do ser humano de ser autônomo e de se engajar em uma tarefa porque ele deseja.” Levando em consideração esse ponto de vista e como mostra a Figura 1, a análise da motivação pode ser realizada em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca, subdividindo-a em seis tipos de motivação – o *continuum* de autodeterminação –, proposto por Gagné e Deci (2005), em que são diferenciados, qualitativamente, segundo a internalização das regulações externas para o comportamento.

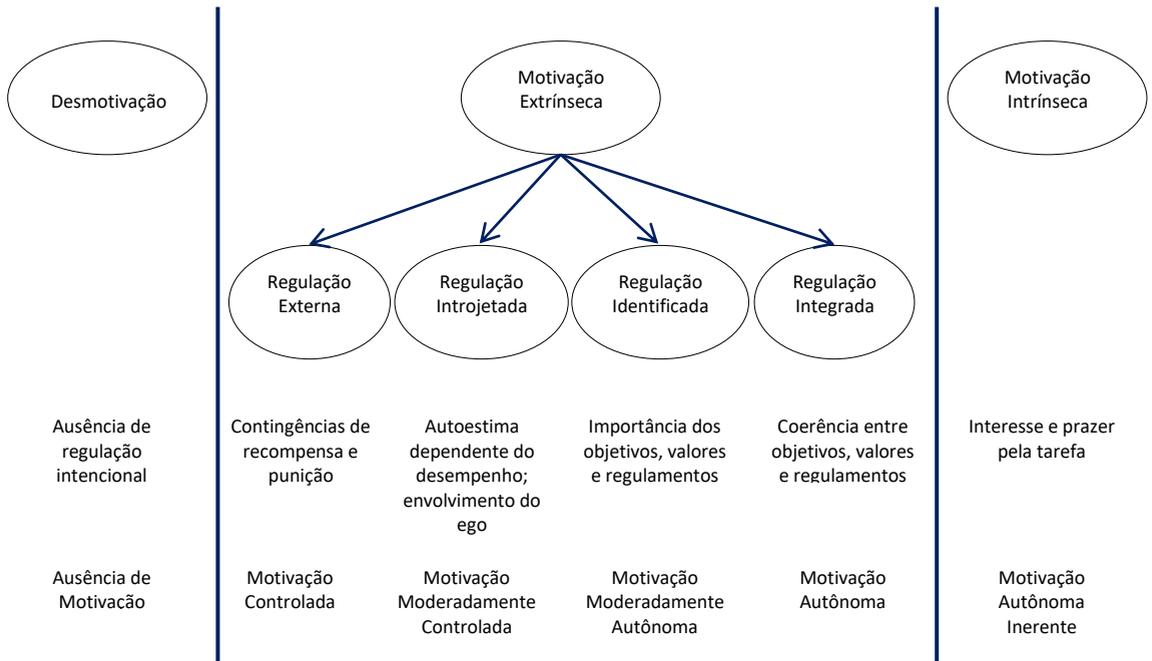


Figura 1. Continuum de Autodeterminação.

Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005, p. 336).

A desmotivação é falta de entusiasmo, se apresenta no indivíduo desinteressado, desestimulado, sem proatividade. Segundo Guimarães & Bzuneck (2008, p. 103) “em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e a falta de percepção de controle pessoal.”

O segundo grupo, motivação extrínseca, é dividido em quatro tipos de regulação comportamental:

a) regulação externa: é a forma menos autônoma de motivação, pois, nesse caso, a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições. Ribas (2008, p.65) cita um exemplo de motivação extrínseca por regulação externa esclarecedor:

[..] um aluno que se envolva com alguma atividade para obter algum tipo de recompensa material ou social (de reconhecimento), para atender aos comandos ou pressões de outras pessoas (por exemplo, evitar punição), para demonstrar competência em certas tarefas ou para alcançar certos objetivos, como a obtenção de uma melhor oportunidade de emprego ou a aprovação em algum exame.

b) regulação introjetada: exprime um tipo interno de regulação em que há a presença de uma pressão interna, ou seja, o indivíduo executa a ação com o intuito de evitar culpa, ansiedade ou até mesmo proteger-se. Exemplo citado por Lens, Matos, & Vansteenkiste (2008, p. 19): “um aluno pode dar o melhor de si na escola, porque seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque senão teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda, porque não quer se sentir culpado”.

c) regulação identificada: nessa forma autodeterminada de motivação extrínseca, a pessoa se identifica com a importância de um determinado comportamento e aceita a regulação como própria (Deci & Ryan, 2000, p. 61-62). Por exemplo:

[...] um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Ele se percebe como um futuro arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, consequentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19).

d) regulação integrada: mais independente, considerada como o mais autônomo tipo de motivação extrínseca. Segundo Deci & Ryan (2000), a identificação dos valores externos é totalmente integrada ao indivíduo, formatada pelos valores e pelas necessidades pessoais, se assemelhando, em grande parte, com a motivação intrínseca, entretanto o comportamento possui característica instrumental embora o foco ainda esteja “nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103).

Por fim, a motivação intrínseca, para Deci (1971), é caracterizada por não existir uma recompensa aparente para além da atividade em si mesma, está associada à realização pessoal ou ao trabalho em si, ou seja, o indivíduo não precisa de motivações externas, a sua motivação intrínseca advém de uma necessidade psicológica inerente a si mesmo. Esse indivíduo possui um elevado controle interno, atribuindo o seu comportamento a necessidades internas, esforçando-se por obter recompensas que satisfaçam tais necessidades intrínsecas.

Alguns estudos na área da psicologia, segundo Cavenaghi (2009), estabelecem que a motivação é um aspecto importante do processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela. Estudantes desmotivados pelas atividades acadêmicas apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada, assim se distanciando do processo de aprendizagem (Bzuneck, 2004). Ao contrário, um estudante motivado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios (Guimarães e Boruchovitch, 2004).

Em virtude disso, a motivação não pode ser tomada como um traço estável da personalidade, ela pode sofrer mudanças ao longo da vida, assim como ao longo da trajetória acadêmica, pois a motivação é um processo psicológico cujas características de personalidade e

características ambientais se interagem (Cavenaghi, 2009). Isto é, a motivação dos alunos pode ser modificada por meio de mudanças nos próprios alunos, como também de mudanças no seu ambiente de aprendizagem acadêmico (Lenset et al, 2008).

Consequentemente pode haver um declínio motivacional como também ao contrário ao longo da vida acadêmica, o que pode ser explicado pela Teoria da Autodeterminação. Muitas vezes, esse declínio se deve ao ambiente da sala de aula ser muito diferente daquilo que era imaginado, pois, nesse ambiente, conteúdos ensinados são previamente selecionados e nem sempre correspondem às expectativas dos alunos, provocando fracasso, desapontamento e humilhação quando o estudante não atinge uma nota que evite a reprovação. Dessa forma, o envolvimento dos alunos nas atividades, nas tarefas e nos trabalhos escolares ocorre mais para cumprir as exigências impostas pela escola do que para usufruir das aprendizagens que ela pode proporcionar (Brophy, 1999).

Nessa perspectiva, segundo Cavenaghi (2009), uma questão muito aventada pelos psicólogos é se é possível criar condições sob as quais os alunos sejam capazes de motivar-se a fim de modificar seus desempenhos. Alguns estudos apontam que os resultados positivos encontrados em relação à aprendizagem dos alunos são decorrentes da orientação motivacional intrínseca. Porém, para promover a motivação intrínseca, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, é necessária a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de pertencimento.

Diversos estudos na área acadêmica apontam resultados importantes de aprendizagem com o uso de estratégias de motivação, integrando à sensação de bem-estar psicológico (Grolnick & Ryan, 1989; Miserandino, 1996; Ryan & Deci, 2000). Para o aprofundamento desses estudos, Osborne e Jones (2011) propõem um modelo teórico que associa estreitamente a estrutura da automotivação aos resultados na academia. Além disso, estratégias para estimular a motivação dos alunos como, por exemplo, aumentar a autonomia deles, demonstrar a

utilidade dos conhecimentos acadêmicos, apoiar o sucesso de cada um, desencadear e apoiar os interesses deles e promover um sentido de grupo, indubitavelmente, aumentariam os resultados acadêmicos, afirmam esses autores.

Tendo a necessidade de avaliar cientificamente a motivação acadêmica, alguns estudiosos se propuseram a elaborar e a validar escalas para o ambiente educacional. Yamauchi (1980) desenvolveu uma escala para mensurar os motivos relacionados ao desempenho acadêmico, com amostra de 299 estudantes universitários; Harter (1981) construiu um instrumento para avaliar a orientação intrínseca versus extrínseca de crianças para a aprendizagem escolar e para o domínio em sala de aula – amostra de 2925 sujeitos; Palenzuela (1987) elaborou um estudo com a tentativa de desenvolver um questionário em espanhol para avaliar a motivação intrínseca e a autodeterminação e Shah (1988) desenvolveu uma escala de motivação para o desempenho baseada em quatro fatores de necessidade – a motivação para o desempenho, para o sucesso acadêmico, para o desempenho vocacional e para o desempenho social e de habilidades (LEAL et al., 2013).

Propriedades psicométricas de um instrumento denominado *Echelle de Motivationen Education* (EME), desenvolvida e validada por Vallerand, Blais, Briere e Pelletier (1989), cujo objetivo foi medir a motivação para a educação, foi aplicada a 746 universitários, e teve confirmada a existência de sete subescalas que avaliavam três tipos de motivação interna: (a) para conhecer, (b) para experimentar sensações e (c) para realização, além de outros três tipos de motivação: (a) externa, (b) introjetada e (c) regulação identificada.

Deci e Ryan (1985), Vallerand et al. (1992), Amabile, Hill, Hennessey e Tighe (1994), Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), Reeve e Sickenius (1994) e Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003) também desenvolveram outros instrumentos de avaliação ou fizeram adaptações, cujos resultados permitiram concluir que é possível avaliar a motivação para aprendizagem de forma válida, precisa e confiável (LEAL et al., 2013).

Utilizando-se desses instrumentos de avaliação e, principalmente, o de *Echelle de Motivationen Education* (EME), ou melhor, Escala de Motivação Acadêmica (EMA), Sobral (2003) traduziu para o português para um estudo acerca da motivação de estudantes do curso de Medicina. Adaptou-a e colocou, à prova, uma versão ao analisar as características da motivação de estudantes de Medicina da Universidade de Brasília e sua relação com fatores acadêmicos no início do curso. A escala foi aplicada a 269 estudantes de ambos os sexos, sendo 55,8% homens, com a média de idade de 20,5 anos. A pesquisa revelou que os estudantes obtiveram níveis elevados na motivação intrínseca e na motivação extrínseca identificada. O coeficiente de rendimento acadêmico – CRA, segundo o estudo, é um fator muito importante para a motivação dos estudantes. Além disso, Sobral (2003) observou que há fatores distintos que explicam boa parte da variância no grau de motivação para os estudantes prosseguirem nos estudos como, por exemplo, os fatores ligados a características individuais, relacionados à autoconfiança em aprender e à valorização do curso.

A partir daí, Guimarães e Bzuneck (2008) iniciaram o processo de validação transcultural e consequente avaliação psicométrica da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Segundo Joly e Prates (2011), para validação de conteúdo, utilizou-se a análise de juízes, e a versão final passou a conter 31 itens. Por meio do Método de Análise dos Componentes Principais (PCA), despontaram sete fatores (desmotivação, motivação extrínseca por regulação integrada, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca) que explicaram 56,49% da variabilidade total dos dados. Esse *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação, mencionado anteriormente, apoiou-se nas correlações dos resultados de desempenho dos participantes de cada avaliação.

De acordo com Guimarães & Bzuneck (2008), a EMA ainda precisaria de reavaliações para

melhor atender ao pressuposto teórico da existência de o *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação por meio de mais investigações com outras amostras da população. Em virtude disso, esses autores em conjunto com Jolly (Guimarães, Bzunc & Joly, 2010, em estudo, ainda em manuscrito) deram continuidade ao aperfeiçoamento da EMA ao estudar 1000 estudantes universitários – 61,5% de duas instituições de ensino superior (IES) do Estado de São Paulo e 38,5% de uma instituição pública do Estado do Paraná. Esse estudo analisou as evidências de validade de constructo e precisão dessa escala e chegou-se à conclusão de excluir os itens 25 e 28 por não apresentarem carga fatorial condizente, o que resultou em uma escala com 29 itens.

Outros estudos foram desenvolvidos baseados na EMA como as pesquisas de Souza (2008), de Sobral (2003), de Oliveira et al. (2008), Bzunc e Guimarães (2008), de Leal, Miranda e Carmo (2013) e de Lopes (2015), entretanto cada uma analisando graus de motivação diferentes. Na pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013), o objetivo foi avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, com base na Teoria da Autodeterminação. Participaram da pesquisa 259 estudantes de todos os períodos do Curso de Ciências Contábeis. Esses estudantes apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, ficando a maior média na motivação intrínseca e na motivação extrínseca por regulação externa. Nos resultados apresentados, observou-se que os maiores índices de motivação não autônoma (introjetada, externa e desmotivada) eram dos alunos dos últimos anos do curso, o que se pode verificar como possível causa a qualidade da ação didático-pedagógica adotada pelos docentes. Encontraram-se também, nesse estudo, discentes realmente querendo aprender, ou melhor, preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos, mas também estudantes que apenas estavam ali para conseguirem o diploma.

Lopes et al. (2015), produziram uma pesquisa para investigar se existiam diferenças relevantes nos níveis de motivação entre os alunos de

instituições de ensino superior (IES) pública e privadas na Bahia com base na Teoria da Autodeterminação. Esses autores também se valeram da escala EMA nessa pesquisa, utilizando-se de uma amostra de 412 respostas válidas. As conclusões a que chegaram foram de que não existem diferenças significativas entre os níveis de motivações dos alunos de IES públicas e privadas e que, em ambos os tipos de instituição, os estudantes possuem altos níveis de motivação por regulação externa, principalmente, os mais novatos, ao passo que a motivação extrínseca regulação por introjeção está mais presente nas mulheres do que nos homens, bem como no aluno de estágio inicial (novato) do que em concluintes. Além dessas constatações, os autores ressaltaram que, nos dois tipos de instituição, a motivação intrínseca está mais presente em mulheres do que em homens, e os alunos dos períodos finais se sentem mais desmotivados do que os dos períodos iniciais.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza quantitativa e descritiva realizada por meio de um levantamento com os alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Trata-se de um estudo longitudinal, com coleta de dados em dois momentos distintos: (i) novembro de 2014: primeira aplicação do questionário, versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica – EMA, proposta e adaptada por Bzunc e Guimarães (2008); (ii) novembro de 2016: segunda aplicação da referida escala.

Trata-se, portanto, de amostra não probabilística, composta por estudantes do curso de Ciências Contábeis matriculados do 2º ao 10º período em uma universidade pública brasileira, totalizando uma população de 849 alunos. Na primeira aplicação, foram obtidas 309 respostas válidas e, na segunda aplicação, participaram 91 alunos dessa população. Também foram levantadas informações para caracterização dos respondentes como: período, turno, se era trabalhador e se realizava alguma atividade acadêmica.

O instrumento de coleta de dados, versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica – EMA, proposta e adaptada por Bzuneck e Guimarães (2008), era composto por 30 itens, em que cada ponto do *continuum* de autodeterminação era avaliado por um conjunto de itens que englobava os tipos de motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação, colocadas em escala *likert* de zero a dez pontos (0 – discordo totalmente a 10 – concordo totalmente). Para o estabelecimento das categorias de análise, foi realizada a análise fatorial após a primeira coleta de dados (amostra inicial), ou seja, para identificar os fatores relativos aos tipos motivacionais. O principal objetivo da análise fatorial exploratória, segundo Fávero et al. (2009), é reduzir o número de itens pesquisados por meio de fatores comuns. Neste estudo, contemplaram-se os 30 itens da escala, providos da pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008). Verificou-se, depois dos primeiros testes, que o item Q6 não apresentou carga fatorial superior a 0,40; já os itens Q2, Q14, Q21, Q23, Q27, Q29 foram excluídos por apresentarem carga fatorial em mais de um fator. Por isso, a análise fatorial teve como resultado 6 fatores pela combinação dos 23 itens remanescentes.

Para realização da análise fatorial, segundo Fávero et al. (2009), a regra é que a amostra deve ser composta por um número de observações, no mínimo, 5 vezes maior que o número de variáveis investigadas. Nesse estudo, o instrumento possuía 23 variáveis, e participaram da pesquisa 309 alunos, ou seja, 13,43 observações para cada variável. Ainda, segundo o autor, na elaboração da análise fatorial, avaliou-se o KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*), pois “[...] valores de KMO próximos de zero indicam que a análise fatorial pode não ser adequada, já que explicam a existência de uma fraca correlação entre as variáveis”. Nesta pesquisa, o KMO se mostrou adequado à utilização da análise fatorial, pois foi de 0,818 (Fávero et al., 2009, p. 254). A Tabela 1 apresenta os seis fatores apurados.

Ao se observar a Tabela 1, constata-se a redução dos 23 itens para 6 fatores, que

explicam 61,49% da variação total dos dados. Todos os itens obtiveram cargas fatoriais aceitáveis, acima de 0,40 de acordo com a recomendação de Hair et al. (2005).

Calculou-se também o coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach*, que mensura a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa. O alfa mede a correlação das respostas de um questionário por meio da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes (Hora et al., 2010).

Os quatro primeiros coeficientes obtiveram índices aceitáveis, acima de 0,60, indicando que são considerados bons para pesquisa exploratória, que os dados são confiáveis e que o instrumento possui boa qualidade para interpretação (Hair et al., 2005). Os fatores 5 e 6 apresentaram baixa consistência interna em virtude do pequeno número de itens agrupados.

Posteriormente, foram calculados os escores médios dos estudantes que participaram das duas coletas de dados (amostra final), os quais foram comparados por meio do teste Wilcóxon. Por fim, foram analisadas diferenças entre as médias dos escores fatoriais por meio do teste Mann-Whitney U para as variáveis demográficas (turno, gênero, vínculo ao mercado de trabalho e participação em atividades acadêmicas).

4 RESULTADOS

4.1 DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA AMOSTRA

Na primeira coleta de dados, em 2014, 309 estudantes dos turnos integral e noturno da universidade participaram da pesquisa. Eles estavam matriculados do segundo ao décimo períodos, sendo 111 (36%) do sexo masculino e 198 (64%) do sexo feminino. Pôde-se verificar que 216 (70%) estudantes trabalhavam ou realizavam estágio, e que 37 alunos (12%) participavam de algum tipo de atividade acadêmica naquele momento (monitoria, iniciação científica, empresa júnior ou programa de educação tutorial - PET).

Tabela 1. Análise Fatorial Exploratória (Rotação Varimax).

Itens	Fatores					
	F1 Desm.	F2 Intrín.	F3 Introj	F4 Externa	F5 Externa	F6 Ident.
Q1- Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade	0,724					
Q7- Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	0,773					
Q9- Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar	0,459					
Q13- Eu não vejo porque devo vir à universidade	0,776					
Q16- Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade	0,866					
Q19- Eu não vejo que diferença faz vir à universidade	0,678					
Q4- Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes		0,689				
Q12- Porque a educação é um privilégio		0,527				
Q17- Porque para mim a universidade é um prazer		0,779				
Q18- Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade		0,524				
Q20- Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos		0,707				
Q26- Porque estudar amplia os horizontes		0,642				
Q5-Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso			0,728			
Q8- Venho porque é isso que esperam de mim			0,400			
Q10-Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente			0,789			
Q15-Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante			0,620			
Q22- Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério			0,817			
Q3-Venho à universidade para não receber faltas				0,869		
Q11- Venho à universidade porque a presença é obrigatória				0,865		
Q28- Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar					0,801	
Q30- Venho à universidade porque meus pais me obrigam					0,735	
Q24- Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem						0,634
Q25-Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas						0,676
Autovalores (<i>eigenvalue</i>)	5,318	3,368	1,636	1,408	1,273	1,138
% Variância explicada	23,124	14,642	7,115	6,123	5,535	4,949
% Variância Acumulada	23,124	37,766	44,881	51,004	56,539	61,488
Alfa de Cronbach	0,812	0,789	0,737	0,811	0,557	0,257

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Observando o resultado dos dados (Tabela 1), verificou-se que o fator 1, correspondente à desmotivação, agrupou os itens Q1; Q7; Q9; Q13; Q16 e Q19, corroborando os estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013), Guimarães e

Bzuneck (2008) e Souza (2008). Esse fator demonstra a ausência de motivação demonstrada pelos estudantes. A média encontrada desse fator foi baixa, de 1,12 pontos, conforme Tabela 2, uma média próxima das encontradas pelos autores anteriormente citados, que foram de 1,51; 1,50 e 1,65 respectivamente.

Em relação ao fator 2 – motivação intrínseca – esse aglutinou os itens Q4; Q12; Q17; Q18; Q20; Q26. A nota média alcançada foi de 6,79 pontos na escala de 1 a 10, conforme Tabela 2. A média encontrada neste estudo divergiu daquela encontrada por Leal, Miranda e Carmo (2013), de 4,72 pontos; de Guimarães e Bzuneck (2008), de 4,44 pontos e também da encontrada por Souza (2008) de 4,63 pontos. No entanto, Souza obteve a motivação intrínseca com a segunda maior média do estudo, corroborando os dados desta pesquisa, que também encontrou essa motivação como segunda maior média. Isso indica que uma razoável parcela dos discentes realiza atividades acadêmicas de forma espontânea, isto é, pela própria satisfação de estudar.

O fator 3 – motivação extrínseca por regulação introjetada – agrupou os seguintes itens: Q5; Q8; Q10; Q15; Q22. Esse tipo de motivação é movido por pressões internas como, por exemplo, culpa e ansiedade. Esse fator obteve média 5,37 pontos, o que resulta na terceira maior média encontrada na análise, conforme Tabela 2. A média encontrada desse fator divergiu novamente dos estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013), cuja média foi de 3,08 pontos, dos resultados encontrados por Guimarães e Bzuneck (2008), que apresentaram uma média de 3,13 pontos e de Souza (2008), com média 3,23 pontos.

A motivação extrínseca por regulação externa bipartiu-se, agrupando-se em regulação externa por frequência às aulas e regulação externa por recompensas sociais. O fator 4 incluiu os itens Q3 e Q11, com média 4,43 e o fator 5, os itens Q28 e Q30 com média de 1,00 ponto, conforme Tabela 2. Essa compilação indica que presença é um motivo pelo qual os alunos vão à universidade, ocupando a quarta posição na Tabela 2. Na pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013), a motivação extrínseca por regulação externa por frequência obteve média próxima a esta pesquisa, com 3,75 pontos, certificando os achados de Souza (2008), com média de 3,61 pontos, e Guimarães e Bzuneck (2008), com 2,97 pontos de média. O fator 5 se aproximou dos resultados do estudo de Souza (2008), com média de 1,42 pontos.

Por fim, o fator 6, motivação extrínseca identificada, elencou os itens Q24 e Q25, resultando na média de 6,88 pontos, conforme Tabela 2. Essa média divergiu dos estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013), com média 2,63 pontos, de Guimarães e Bzuneck (2008), com 4,01 pontos e de Souza (2008), com 4,85 pontos. Entretanto, nos estudos de Souza, encontrou-se, como resultado dessa motivação, a maior média da pesquisa, igual aos dados da presente análise, que também se deparou com a mais alta média dessa motivação. Isso mostra que os estudantes percebem a importância de realizar determinada atividade, objetivando o benefício que essa lhe trará. A Tabela 2 apresenta as médias obtidas de cada um dos seis fatores.

4.3 DESCRIÇÃO DA SEGUNDA AMOSTRA

Na segunda coleta de dados, em 2016, 91 estudantes, matriculados do sexto ao décimo período, participaram novamente da pesquisa. Pôde-se observar que 59 estudantes (64,8%) eram do turno noturno, sendo 57 (62,6%) do gênero feminino, 67 (70,3%) trabalhavam ou realizavam estágio, e 11 (12,1%) realizavam algum tipo de atividade acadêmica naquele momento (monitoria, iniciação científica, empresa júnior ou programa de educação tutorial - PET).

Para que pudessem ser realizadas as comparações no tocante aos níveis de motivação, foram utilizados os mesmos fatores gerados na primeira coleta de dados, uma vez que a amostra era composta por participantes remanescentes da referida coleta.

4.4 NÍVEIS DE MOTIVAÇÃO EM 2014 E 2016

No Gráfico 1, foram apurados os escores médios obtidos pela soma de cada item, que compôs os fatores resultados da Análise Fatorial Exploratória (Tabela 1), na primeira coleta de dados (2014), comparados à segunda coleta (2016). Procurou-se elaborar o gráfico, seguindo a mesma tendência do *Continuum* de Autodeterminação para facilitar a análise. Nota-

se que os valores relativos a 2014 diferem um pouco daqueles apresentados na Tabela 2, porque se referem apenas à amostra participante nas duas etapas.

Conforme Gráfico 1, é possível observar que os três tipos de motivação mais autodeterminados (motivação intrínseca, identificada e introjetada) possuem as maiores médias nas duas coletas. Esses fatores diminuem numericamente entre os dois períodos, já os tipos motivacionais de regulação externa e o fator referente à

desmotivação aumentam. Para avaliar se essas alterações são significativas, foi necessário realizar um teste de diferenças de médias.

Inicialmente foram analisados se os fatores identificados nos dois momentos possuíam distribuição normal. Constatou-se que alguns fatores não apresentaram normalidade, assim, para avaliar se houve diferenças significativas entres os escores totais de cada fator entre os dois momentos, 2014 e 2016, utilizou-se o teste Wilcoxon.

Tabela 2. Avaliação do Desempenho por Fator.

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
F1 – Desmotivação	0,00	10,00	1,12	2,17
F2 - Motivação Intrínseca	0,00	10,00	6,79	3,03
F3 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	0,00	10,00	5,37	3,17
F4 - Motivação Extrínseca por Regulação Externa	0,00	10,00	4,43	2,54
F5 - Motivação Extrínseca por Regulação Externa	0,00	10,00	1,00	2,86
F6 - Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	0,00	10,00	6,88	2,67

Fonte: Dados da pesquisa.

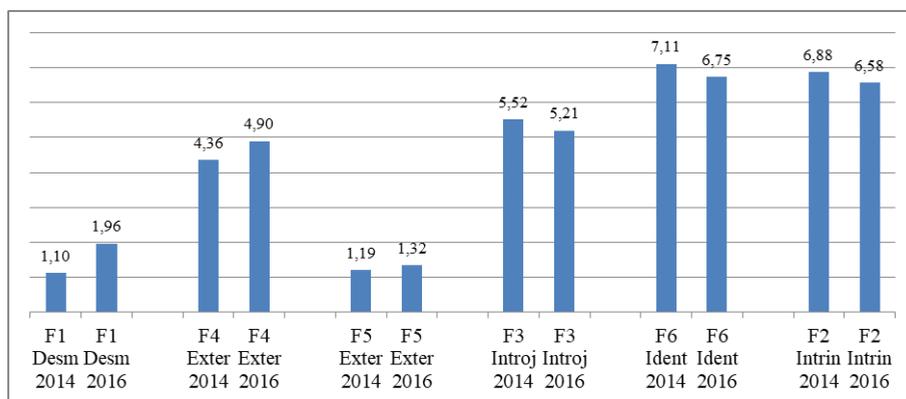


Gráfico 1. Escores Médios por Fator – 2014 e 2016.

Legenda: F1 Desm = Fator 1 - Desmotivação (ano); F4Exter = Fator 4 -Motivação Extrínseca por Regulação Externa (ano); F5Exter = Fator 5 -Motivação Extrínseca por Regulação Externa (ano); F3Introj = Fator 3 -Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (ano); F6Ident= Fator 6 -Motivação Extrínseca por Regulação Identificada (ano); F2Intrin = Fator 2 -Motivação Intrínseca (ano);

Fonte – Dados da pesquisa.

Tabela 3. Teste Wilcoxon 2014 e 2016.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Wilcoxon (Z)	-4,623	-1,305	-1,034	-1,877	-,518	-1,239
P-valor	,000	,192	,301	,061	,604	,215

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 3, houve diferença significativa entre os escores médios do fator 1 “desmotivação”, em nível de 1% (p -valor = 0,000). Em outras palavras, com o passar do tempo, o nível de desmotivação aumentou, corroborando os estudos de Lopes et al. (2015), em que se verificou a mesma tendência – os alunos no início do curso são mais motivados.

Com o decorrer da vida acadêmica, essa média realmente tende a diminuir como foi comprovado nesta pesquisa. Além disso, as informações do fator 1 – desmotivação – também comprovaram que, de forma geral, os níveis de ausência de motivação dos discentes dos últimos períodos em comparação com os do início do curso são compatíveis com os estudos de Leal, Miranda e

Carmo (2013), que detectaram que os alunos concluintes são menos motivados dos que os ingressantes. A esse respeito, Lenset et al. (2008), afirmam que a motivação dos alunos pode ser modificada por meio de mudanças nos próprios alunos, como também de mudanças no seu ambiente de aprendizagem acadêmico.

Outro fator com aumento significativo, em nível de 10%, foi o fator 4 “motivação por regulação externa por frequência às aulas”. Nesse caso, observa-se que os mecanismos de motivação extrínseca, como obter recompensas ou evitar punições, passaram a ser mais valorizados pelos estudantes com o passar do tempo, possivelmente em virtude dos controles de presença realizados. Como muitos alunos já estão vinculados ao mercado de trabalho, o controle de presença passa a funcionar como motivação externa. Nesse sentido, segundo Guimarães (2007), em relação ao envolvimento extrínseco dos estudantes, com o avanço nos períodos do curso, ficam mais evidentes, no ambiente acadêmico, as pressões externas, a competição e a busca por recompensas o que, por suposição, aumentaria a motivação extrínseca.

Além disso, algumas pesquisas, ao redor do mundo, como as de Lepper, Henderlong (2000) citado por Guimarães (2008), mostraram que uma questão básica extraída desses e de centenas de outros estudos é que promover uma recompensa a um estudante por algo que ele faria de qualquer modo influenciaria, negativamente, a qualidade e a criatividade da tarefa, como também uma diminuição da motivação intrínseca em relação àquela tarefa.

Por fim, foram realizados testes não paramétricos Mann-Whitney U para avaliar se existiram diferenças de médias entre os escores fatoriais das duas coletas de dados (2014 e 2016) para as variáveis: turno, gênero, trabalho e atividade acadêmica, conforme apresentado na Tabela 4.

Pode-se notar na Tabela 4 que o fator 1 – desmotivação – apresentou alterações entre as duas coletas. Houve diferença para gênero em 2016, em nível de 10%, as mulheres se mostraram significativamente mais desmotivadas que os homens na segunda coleta de dados. Também se verificou que, na segunda coleta,

houve diferença significativa, em nível de 5%, no tocante à desmotivação quando comparados os alunos com algum vínculo no mercado de trabalho com aqueles sem nenhum vínculo. Os alunos que ainda não estão no mercado de trabalho estão significativamente mais desmotivados que os demais. É importante destacar que essa diferença não existia em 2014.

No fator 2 – motivação intrínseca – também foram apurados diferenças significativas para a variável turno. Pode-se constatar que os alunos do turno noturno estão intrinsecamente mais motivados que os alunos do turno integral (em nível de 10%). É importante lembrar que os alunos do turno noturno têm mais facilidade de se vincularem ao mercado de trabalho durante o curso que os alunos do turno integral.

O fator 3 – motivação por regulação introjetada – apresentou diferença significativa para a variável turno nas duas coletas de dados. Ou seja, os alunos do turno noturno possuem mais níveis de motivação introjetada. No entanto, estudantes do sexo feminino e que não trabalham passaram a possuir níveis de motivação introjetada maiores que os demais na segunda coleta de dados. O que evidencia mudanças também neste fator.

Já o fator 5 – motivação extrínseca por regulação externa (recompensas sociais) – apresentou diferença significativa para as variáveis turno, trabalho e atividades acadêmicas. Os alunos do turno noturno possuíam maiores níveis desse tipo de motivação em 2014, mas em 2016 essa diferença deixa de existir. No que se refere aos alunos vinculados ao mercado de trabalho, pôde-se constatar que eles estão menos motivados que os alunos sem emprego nas duas coletas de dados. Já os alunos que fazem algum tipo de atividade acadêmica estão mais motivados que os alunos que não fazem nenhuma atividade nas duas coletas de dados.

Em relação ao fator 4 – motivação extrínseca por regulação externa (frequência às aulas) – e ao 6 – motivação extrínseca por regulação identificada –, esses não apresentaram diferenças significativas para nenhuma variável, em nenhum dos dois momentos avaliados.

Tabela 4. Comparação entre os escores fatoriais por turno, gênero, trabalho e atividade acadêmica – 2014 e 2016.

Variáveis	F1-Desmotivação		F2-Intrínseca		F3-Introjetada		F4-Externa		F5-Externa		F6-Identificada	
	2014	2016	2014	2016	2014	2016	2014	2016	2014	2016	2014	2016
<i>Turno</i>												
Mann-Whitney U	881,5	734,5	764,5	689,5	656,5	621	851,5	863	662	746	779,5	740
Wilcoxon W	1346,5	1199,5	1229,5	1154,5	1121,5	1086	1316,5	2633	1127	1211	1244,5	1205
Z	-0,031	-1,314	-1,047	-1,698	-1,985	-2,293	-0,292	-0,192	-2,276	-1,315	-0,920	-1,263
P-valor	0,975	0,189	0,295	0,089*	0,047**	0,022**	0,770	0,848	0,023**	0,189	0,357	0,207
<i>Gênero</i>												
Mann-Whitney U	801,5	696,5	877	874,5	752	688	892	847,5	788	743	793,5	723
Wilcoxon W	2454,5	1224,5	1405	1402,5	1280	1216	1420	1375,5	1316	1271	1321,5	1251
Z	-0,9681	-1,85399	-0,29947	-0,32088	-1,36885	-1,91669	-0,17208	-0,55371	-1,24692	-1,58393	-1,01775	-1,62104
P-valor	0,333	0,064*	0,765	0,748	0,171	0,055*	0,863	0,58	0,212	0,113	0,309	0,105
<i>Trabalho</i>												
Mann-Whitney U	745,5	632,5	809,5	684	756,5	636	775,5	797,5	541	649,5	821	855,5
Wilcoxon W	2825,5	2712,5	1187,5	2764	2836,5	2716	1153,5	1175,5	2621	2729,5	1199	2935,5
Z	-1,05562	-2,02309	-0,47386	-1,56526	-0,93457	-1,98243	-0,7736	-0,58	-3,29102	-2,03003	-0,37539	-0,07409
P-valor	0,291	0,043**	0,636	0,118	0,350	0,047**	0,439	0,562	0,001***	0,042**	0,707	0,941
<i>Atividade Acadêmica</i>												
Mann-Whitney U	344,5	380,5	432	375	346,5	387,5	394,5	344,5	299	311	350	360,5
Wilcoxon W	410,5	3540,5	498	3535	3506,5	3547,5	460,5	410,5	3459	3471	416	3520,5
Z	-1,13773	-0,66923	-0,03082	-0,73363	-1,08473	-0,57943	-0,49577	-1,11286	-1,97001	-1,65292	-1,04587	-0,91463
P-valor	0,255	0,503	0,975	0,463	0,278	0,562	0,620	0,266	0,049**	0,098*	0,296	0,360

*** Sig.<0,01; ** Sig.<0,05; *Sig.<0,10.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação no contexto acadêmico é um fenômeno complexo, pois envolve um conjunto de fatores no âmbito educacional capazes de alterar as situações de aprendizagem tanto para melhor quanto para pior.

Nesse sentido, é possível perceber que o ser humano sofre, em vários aspectos, influência da motivação na aprendizagem. Em virtude disso, este estudo buscou analisar se os alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública apresentam mudanças significativas nos níveis de motivação durante o curso.

Os resultados demonstraram que não houve diferença significativa entre as médias nos dois momentos dos três tipos de motivação mais autodeterminados (motivação intrínseca, identificada e introjetada). No entanto, houve aumento nos fatores relativos à desmotivação e à motivação extrínseca por regulação externa por frequência às aulas. Essas alterações, muitas vezes, se devem ao ambiente da sala de aula ser muito diferente daquilo que era imaginado pelos alunos, pois o envolvimento desses discentes nas atividades, nas tarefas e nos trabalhos escolares ocorre mais para cumprir as exigências impostas pela academia do que para usufruir das aprendizagens que ela pode proporcionar (Brophy, 1999).

Em virtude disso, os estudiosos Osborne e Jones (2011) propõem um modelo teórico que associa a estrutura da automotivação aos resultados na academia. Para tanto, eles sugerem estratégias para estimular a motivação dos alunos como, por exemplo, aumentar a autonomia deles, demonstrar a utilidade dos conhecimentos acadêmicos, apoiar o sucesso de cada um, desencadear e apoiar os interesses deles e promover um sentido de grupo, o que aumentaria os resultados do processo de ensino e de aprendizagem.

As variáveis turno, trabalho e gênero apresentaram alterações significativas nos dois momentos pesquisados, principalmente, o fator 3

em que se verificou que os alunos do sexo feminino e que não trabalham possuíam maior motivação introjetada. Em contrapartida, os discentes do turno noturno e que trabalham apresentaram menor envolvimento com o curso, ao contrário do período anterior. Já os alunos envolvidos com atividades acadêmicas, como iniciação científica, apresentaram-se mais motivados em relação àqueles que não participam dessas atividades.

Diante dos resultados apurados, este estudo veio confirmar que, com o decorrer da trajetória acadêmica, a automotivação realmente tende a diminuir. O que tornam prementes estudos que investiguem com profundidade os reflexos dessas alterações em termos de rendimento acadêmico e de evasão. Além disso, pode-se investigar possíveis estratégias de manutenção ou de aumento dos níveis motivacionais dos alunos ao longo do curso.

REFERÊNCIAS

AMABILE, T. M., HILL, K. G., HENNESSEY, B.A., & TIGHE, E. M. (1994, May). The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. **Journal of Personality and Social Psychology**. Mason, 66 (5), 950-967.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BROPHY, J. (1999). **Research on Motivation in Education: Past, Present, and Future**. IN: Urdan, T.C.; Maehr, M. e Pintrich, P.R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 11, p. 1-44). Greenwich: Jai Press.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23 n. 4 Brasília out./dez. 2007.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender

- língua estrangeira no contexto escolar. **Rev. Ciências & Cognição**. 2009; Vol. 14 (2), p. 248-261.
- CUNHA, J. V. A. Doutores em ciências contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano. 2007. **Tese** (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.12.2007.tde-17102007-173046. Acesso em: 2016-12-07.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**. 53(6), 1024-1037.
- DECI, E. L. e RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- DECI, E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 18, n. 1, p. 105-115, 1971.
- FÁVERO, L. P., BELFIORE, P. P., SILVA, F. L. da, & CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2009.
- FERNANDES, H. M., RAPOSO, J. V. Continuum de Auto-determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estud. psicol.** (Natal) [online]. 2005, vol. 10, n. 3, pp. 385-395. ISSN 1678-4669 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300007>.
- GAGNÉ, M., & DECI, E. L. (2005, January). Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**. Malden, 26, 331-362.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. vol. 17 no. 2. Porto Alegre 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-79722004000200002. Acesso em: 16 abr. 2016
- GUIMARÃES, S.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências e Cognição**. Ilha do Fundão, v.13, n. 1, p.101-113, março de 2008.
- GUIMARÃES, S.; BZUNECK, J. A. **A motivação de estudantes do ensino fundamental: elaboração de um instrumento de avaliação**. Londrina 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-134-05.pdf>
- GUIMARÃES, S., BZUNECK, J. & Joly, M. (2010). **Escala de Avaliação da Motivação para Universidade (AMU)**. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Londrina / Universidade São Francisco.
- GUIMARÃES, S. E. R., BZUNECK, J. A., & BORUCHOVITCH, E. (2003, janeiro/abril). Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação (problems in schools). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, 19 (1), 17-24.
- GUIMARÃES, S. E. R., BZUNECK, A. J., & SANCHES, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, 6 (1), 11-19.
- GROLNICK, W. S., & RYAN, R. M. (1989, January). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. **Journal of Educational Psychology**. New York, 81, 143-154.
- HAIR Jr, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., ANDERSON, R. E., & TATHAM, R. L. (2005). **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman.
- HARTER, S. (1981, May). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. **Developmental Psychology**. Washington, 17 (3), 300-312.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v. 11, n. 2, p. 85-103, 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP**. (2006). Sinopse estatística da educação superior: graduação. Recuperado em 19 setembro, 2008, de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuuperior/sinopse/>.

JOLY, M. C. R. A., PRATES, E. A. R. Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF** (Impr.) [online]. 2011, vol.16, n.2, p.175-184. ISSN 1413-8271. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000200006>.

LEAL, E. A., Miranda, G. J., Carmo, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Rev. Contab. Finanças.**, ago. 2013, vol.24, n.62, p.162-173.

LEAL, E. A.; MIRANDA G. J; ARAUJO, T. S.; BORGES, L. F. M. Estereótipos na Profissão Contábil: a opinião de estudantes e do público externo no Triângulo Mineiro. **Contabilidade, Gestão e Governança**. v. 17, n. 1, p. 134-153, 2014.

LENS, W; MATOS, L; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.17-20, jan./abr. 2008.

LOPES, L. et al. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de ciências contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. **Gestão de Finanças e Contabilidades**. Salvador, v. 5, n.1, p. 21-39, 2015.

MIRANDA, G. J., CASA NOVA, S., & CORNACCHIONE, E. (2012, maio/agosto). Os saberes dos professores referência no ensino de Contabilidade. **Revista de Contabilidade & Finanças**. 23 (59), 142-153.

MISERANDINO, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. **Journal of Educational Psychology**. Washington, 88 (2), 203-214.

OLIVEIRA, P. A., THEÓPHILO, C. R., BATISTA, I. V. C., & SOARES (2010). 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. **Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, Universidade de São Paulo, São Paulo, S P, Brasil, 10.

OSBORNE, W. J., & JONES, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: how the structure of the self influences academic outcomes. **Educational Psychology Review**. (23), 131-158.

PALENZUELA, D. L. (1987). Teoría y evaluación de la motivación intrínseca y la autodeterminación: hallazgos preliminares. **Psychological Assessment**. Washington, 3 (2), 233-263.

PENNA, A. G. **Aprendizagem e motivação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

PORTER, L. W., & Lawler, E. E. (1968). **Managerial attitudes and performance**. Homewood: Irwin-Dorsey.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. São José do Rio Preto, [s.n.], 2008.

REEVE, J., & SICKENIUS, B. (1994, September). Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. **Educational & psychological Measurement**. Washington, 54 (2), 506-516.

RYAN, R. M., & DECI, E. (2000, January). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. **American Psychologist**. Washington, 55 (1), 68-78.

SHAH, B. (1988, January). Development of achievement motivation scale. **Indian Journal of Psychometry and Education**, 19 (1), 35-40.

SILVA, M. A.; WENDT, G. W.; ARGIMON, I. I. L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p.351-369, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200008 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2/abril/ 2016.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 19, n.1, p. 25-31, janeiro/abril de2003.

SOUZA, I. C. A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia. Londrina: 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação.

VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIERE N. M., PELLETIER L. G. **Construction et validation de l'echelle de motivation en education (EME)**. Universite du Quebec a Montreal, 1989.

VROOM, V. H. (1964). **Work and motivation**. New York: Wiley.

WECHSLER, S. M. (2006). **Manual estilos de pensar e criar**. São Paulo:LAMP/PUC.

YAMAUCHI, H. (1980, December). An analysis of scales to measure achievement-related motives. **Japanese Journal of Educational Psychology**. Tokyo, 28 (4), 275-283.

Endereço dos Autores:

Av. João Naves de Ávila, 2.121
Bloco F - Sala 1F253
Campus Santa Mônica
Uberlândia – MG – Brasil
38408-902