

EPC544 - FATORES POSSÍVEIS DE PROMOVER OU COMPROMETER A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ANÁLISE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Autoria

Breno da Silva Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

BRUNA CAMARGOS AVELINO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

TALLES VIANNA BRUGNI

FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISAS EM CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS

Resumo

O objetivo desta pesquisa consiste em avaliar os fatores que influenciam a motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Minas Gerais, à luz da Teoria da Autodeterminação. Conforme preconiza a teoria citada, a motivação se divide em dois tipos distintos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A primeira relaciona-se às atividades realizadas por prazer e interesse próprio, enquanto a segunda refere-se ao comportamento impulsionado por recompensas externas, como orgulho, dinheiro, promoção no trabalho, influência de familiares. Para avaliar a motivação dos 70 discentes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis que compuseram a amostra deste estudo, foi aplicado um questionário contendo a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), composta por 30 questões. Após a realização de uma análise fatorial, foram encontrados nove fatores que explicaram em torno de 74,88% da variabilidade total dos dados. Para avaliar a motivação para a escolha do curso de Ciências Contábeis, foi aplicado outro instrumento de pesquisa, composto por 13 questões. Foi possível inferir, por meio das médias encontradas para os fatores, que os discentes estão mais autodeterminados e intrinsecamente motivados do que desmotivados com o percurso acadêmico. De forma análoga, foi possível verificar que os fatores que motivaram os estudantes para a escolha do curso de Ciências Contábeis estão relacionados a um maior grau de autodeterminação dos discentes, e que razões externas como oportunidades no mercado de trabalho e retornos financeiros advindos da ampla atuação do profissional contábil desempenham notável influência sobre a escolha do curso em análise.

FATORES POSSÍVEIS DE PROMOVER OU COMPROMETER A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ANÁLISE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE MINAS GERAIS

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em avaliar os fatores que influenciam a motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Minas Gerais, à luz da Teoria da Autodeterminação. Conforme preconiza a teoria citada, a motivação se divide em dois tipos distintos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A primeira relaciona-se às atividades realizadas por prazer e interesse próprio, enquanto a segunda refere-se ao comportamento impulsionado por recompensas externas, como orgulho, dinheiro, promoção no trabalho, influência de familiares. Para avaliar a motivação dos 70 discentes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis que compuseram a amostra deste estudo, foi aplicado um questionário contendo a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), composta por 30 questões. Após a realização de uma análise fatorial, foram encontrados nove fatores que explicaram em torno de 74,88% da variabilidade total dos dados. Para avaliar a motivação para a escolha do curso de Ciências Contábeis, foi aplicado outro instrumento de pesquisa, composto por 13 questões. Foi possível inferir, por meio das médias encontradas para os fatores, que os discentes estão mais autodeterminados e intrinsecamente motivados do que desmotivados com o percurso acadêmico. De forma análoga, foi possível verificar que os fatores que motivaram os estudantes para a escolha do curso de Ciências Contábeis estão relacionados a um maior grau de autodeterminação dos discentes, e que razões externas como oportunidades no mercado de trabalho e retornos financeiros advindos da ampla atuação do profissional contábil desempenham notável influência sobre a escolha do curso em análise.

Palavras-chave: Teoria da Autodeterminação; Ciências Contábeis; Motivação.

1. INTRODUÇÃO

Com a expansão das políticas brasileiras de acesso à universidade e a conseqüente diversificação do perfil dos discentes, avaliar os motivos que levam os alunos a ingressarem e permanecerem na graduação tem se tornado tema de variados estudos na área de educação. Nas décadas recentes, percebe-se um aumento considerável no número de estudos que analisam o contexto da motivação escolar, a maior parte deles buscando maneiras de influenciar os alunos a aumentarem a participação no processo de aprendizagem (Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Cardoso & Bzuneck, 2004; Leal, Miranda & Carmo, 2013; Carmo & Carmo, 2015; Porto e Gonçalves, 2017). Outros estudos avaliam como a interação aluno e professor pode influenciar na motivação dos estudantes em relação ao contexto escolar (Tapia & Fita, 2003).

Para Lourenço e Paiva (2010), a motivação escolar é um importante desafio que deve ser confrontado diretamente pelos professores, pois o envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem possui relação direta com a motivação. Ao adquirir conhecimento sobre a motivação dos discentes com o ambiente acadêmico, “[...] professores e instituições podem atuar no sentido de estimulá-los e evitar que o nível de motivação diminua ao longo do curso” (Leal, Miranda & Camo, 2013, p. 171). Dessa maneira, professores estarão preparados para atingirem seus propósitos em classe, ou seja, fazer com que os alunos explorem ao máximo o desenvolvimento e a aprendizagem (Tapia & Fita, 2003).

De acordo com Leal, Miranda e Carmo (2013), a motivação dos estudantes pode ser modificada com mudanças ocasionadas pelos próprios alunos, pelo ambiente de aprendizagem ou até pela cultura acadêmica. A motivação é um dos importantes fatores que influenciam o

processo de ensino-aprendizagem e pode ser identificada de diferentes formas, como no tempo de dedicação ao estudo, nos resultados escolares, nos feitos ao longo do percurso acadêmico e, finalmente, na satisfação imediata da vida dos alunos (Lens & Matos, 2008).

Nesse sentido que a teoria da autodeterminação tem sido amplamente discutida no campo da motivação para a aprendizagem escolar, havendo estudos evidenciando que a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho dos estudantes (Leal, Miranda & Carmo, 2013). A teoria da autodeterminação surgiu com o objetivo de explicar as interações entre a motivação intrínseca (autônoma) e a motivação extrínseca (controlada). A motivação intrínseca é o comportamento motivado pelo prazer ou satisfação de realizar a atividade. A motivação extrínseca se refere às influências externas que direcionam o comportamento, pelo interesse de alcançar objetivos desejáveis ou esquivar-se de outros que são indesejáveis. Ambas, motivação intrínseca e extrínseca, contrastam com a desmotivação, caracterizada pela falta de intenção ou motivação (Guimarães & Bzuneck, 2008).

Em estudos recentes, a teoria da autodeterminação tem buscado avaliar a motivação através de um *Continuum* de seis fatores que vão da desmotivação, motivação extrínseca até o nível mais autônomo de motivação, a motivação intrínseca. No Brasil, variados trabalhos aplicaram a teoria da autodeterminação, utilizando questionários para avaliar a motivação dos discentes com o percurso acadêmico (Guimarães & Bzuneck, 2008; Falcão & Rosa, 2008; Oliveira et al., 2010; Leal, Miranda & Carmo, 2013; Albuquerque et al., 2016).

Com base no trabalho realizado por Leal, Miranda e Carmo (2013), esta pesquisa avalia a motivação dos discentes de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada em Minas Gerais, à luz da teoria da autodeterminação, com o propósito de responder a seguinte questão: quais fatores promovem ou podem comprometer a motivação de acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de uma IES localizada em Minas Gerais? O objetivo desta pesquisa é, portanto, avaliar os fatores que influenciam a motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis da IES analisada.

Fita e Tapia (2003) afirmam que é necessário conhecer as variáveis pessoais que influenciam na motivação com que os estudantes enfrentam as tarefas escolares e nas mudanças que se produzem quando uma atividade transcorre, e como os diferentes modos de atuação dos professores interagem com estas características, contribuindo para a motivação ou desmotivação dos alunos.

Seguindo essa linha, a principal motivação para a realização deste estudo é auxiliar a Instituição de Ensino analisada e seus professores a traçarem os fatores que motivam os estudantes de Ciências Contábeis com o percurso acadêmico. Pesquisas desse teor auxiliam entidades a identificarem as razões que levam os alunos a se motivarem com o contexto acadêmico e, também, a efetivarem a aplicação de metodologias de aprendizagem que evitem a evasão ou a desmotivação dos discentes. A universidade poderá, ainda, trabalhar para a adequação curricular do curso ao perfil dos alunos, resultando na melhoria da qualidade do ensino.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Ao procurar na literatura de diferentes áreas, pode-se encontrar estudiosos e direcionamentos diversos sobre a influência da motivação na vida dos indivíduos e, conseqüentemente, diferentes definições e teorias sobre a motivação.

Para Tapia e Fita (2003, p. 77), “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Para fins de direcionamento, a definição para motivação que mais se aproximou dos objetivos deste trabalho descreve que “o constructo motivação pode ser entendido como determinantes ambientais, forças internas (necessidades e desejos) e incentivos que movem o organismo a executar determinada tarefa” (Oliveira et al., 2010, p. 01). Em oposição à motivação,

encontra-se a desmotivação, que segundo Guimarães e Bzuneck (2008) caracteriza-se pela ausência do comportamento proativo e de intenção, resultante da falta de controle pessoal sobre o comportamento ou pela desvalorização da atividade.

Uma pessoa sem ímpeto ou inspiração para agir de certa maneira tem seu comportamento caracterizado como de alguém desmotivado, enquanto aquele que é energizado ou ativado em direção a um objetivo ou comportamento é visto como uma pessoa motivada (Decy & Ryan, 2000). Assim, não é difícil observar que o grau de motivação para a realização das atividades influencia na satisfação pessoal e na qualidade dos resultados, enquanto a desmotivação pode resultar em comportamentos opostos ou simplesmente na falta de interesse para a realização das atividades.

Decy e Ryan (2000) afirmam que a motivação não é um fenômeno unitário, mas que varia em montante e categoria. O que estes estudiosos querem dizer é que a motivação não varia apenas em nível, mas também no aspecto que a orienta para certo comportamento ou desempenho. Como exemplo, um estudante pode estar altamente motivado a fazer sua tarefa de casa por estar interessado em realizá-la, ou, então, a faz simplesmente para que obtenha aprovação ao final do curso. Observa-se que o montante da motivação, neste caso, pode não variar, mas a natureza e o foco da motivação variam.

2.1. Teoria da Autodeterminação (SDT)

Partindo do pensamento de que a motivação varia em montante e em categoria, Deci e Ryan apresentaram, em 1975, a teoria da autodeterminação na obra *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human behavior*. A base da teoria busca estudar os componentes da motivação intrínseca (autônoma) e da motivação extrínseca (controlada).

A motivação intrínseca é definida como aquela em que uma atividade é realizada pela satisfação ou prazer pessoal que tal atividade pode proporcionar, resultado da própria vontade do indivíduo. A motivação extrínseca é caracterizada por razões externas que influenciam na motivação pessoal; neste caso, a atividade é realizada para que se obtenha uma recompensa ou simplesmente para evitar uma punição (Oliveira et al., 2010). Voltando ao exemplo dado anteriormente, o aluno que faz o dever de casa por interesse ou prazer está intrinsecamente motivado, enquanto aquele que o faz simplesmente para que não seja reprovado (ou para obter uma recompensa) é extrinsecamente motivado.

A partir da Teoria da Expectativa, desenvolvida por Vroom, Porter e Lawler em 1964, que a motivação passou a ser explicada sob as vertentes da motivação intrínseca e extrínseca, base para a teoria da autodeterminação. A Teoria da Expectativa postula que os indivíduos precisam se sentir competentes e autodeterminados para estarem intrinsecamente motivados, dando prioridade em explicar o que motiva os indivíduos e não como se dá a motivação (Albuquerque et al., 2016).

A teoria da autodeterminação enfatiza que o ser humano é exposto desde o nascimento a atividades com o objetivo de satisfazer três necessidades psicológicas básicas: a competência, a autonomia e o vínculo (Deci & Ryan, 2000). A competência refere-se à eficácia na realização das ações necessárias para o alcance dos objetivos internos e externos; o relacionamento (ou vínculo) refere-se ao desenvolvimento de conexões satisfatórias e seguras com as pessoas ao redor; e a autonomia diz respeito à autoiniciação e à autoregulação do comportamento (Deci et al., 1991). Guimarães e Bzuneck (2008, p. 102) afirmam que estudos na área da motivação têm demonstrado que “as interações no contexto social como, por exemplo, aquelas realizadas no ambiente de sala de aula, podem frustrar, satisfazer total ou parcialmente tais necessidades das quais a motivação autônoma é contingente”.

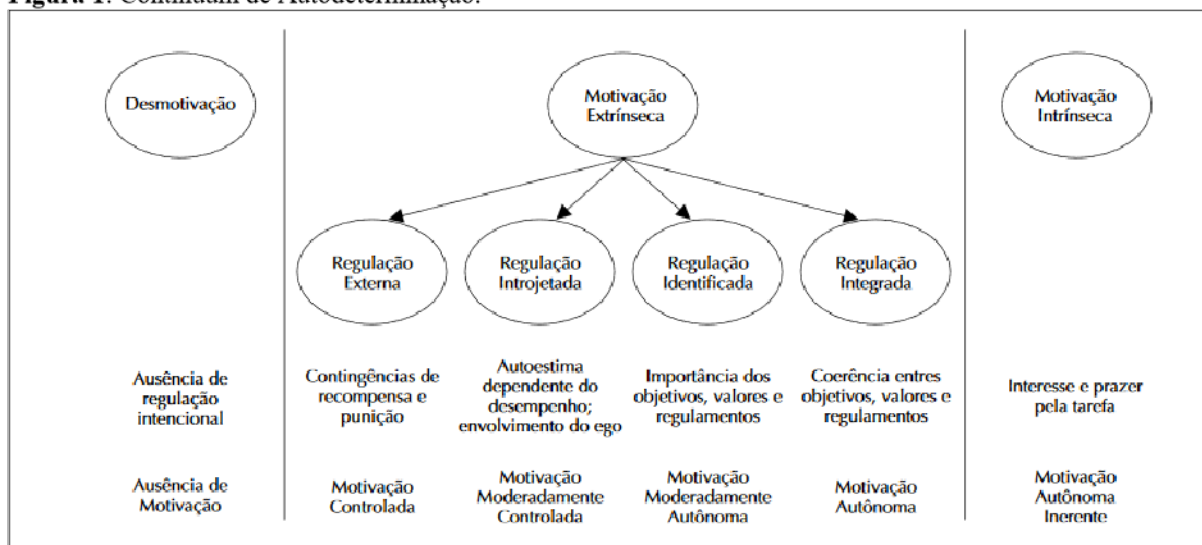
Diante deste contexto dicotômico, Deci e Ryan (2000) realizaram estudos sobre a motivação e observaram que a amplitude do constructo vai além das características intrínseca e extrínseca. Os estudiosos observaram que indivíduos extrinsecamente motivados podem ser

autodeterminados, por meio de alterações das regulações externas. O ponto central da autodeterminação está na promoção da internalização e integração de valores e de regulações externas. Guimarães e Bzuneck (2008) explicam que quanto maior for a internalização das regulações externas (das práticas e prescrições culturais), maior será a autonomia sobre o comportamento, podendo a motivação extrínseca integrar-se a valores, crenças e compreensões pessoais do indivíduo. Quanto maior a internalização, maior será o comprometimento pessoal, a persistência, e mais positiva a autopercepção do indivíduo (Ryan & Deci, 2000).

Dessa forma, mesmo um indivíduo influenciado por motivações extrínsecas (controladas), dependendo do nível de internalização das regulações externas, pode ter um comportamento muito próximo da autodeterminação (Albuquerque et al., 2016). Estudos têm relacionado a maior qualidade da motivação e, conseqüentemente, melhores resultados ao maior nível de autodeterminação, ou seja, maior grau de autonomia e internalização das regulações externas (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Osborne & Jones, 2011).

Na Figura 1, formulada por Leal, Miranda e Carmo (2013) como uma adaptação de Gagné e Deci (2005), apresenta-se o *Continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (1985) na Teoria da Integração Orgânica (derivada da Teoria da Autodeterminação) que detalha as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores que podem promover ou dificultar a internalização do comportamento.

Figura 1: Continuum de Autodeterminação.



Fonte: Leal, Miranda e Carmo (2013).

Quanto mais à esquerda, menor o nível de internalização, sendo que na extrema esquerda está a desmotivação, ou seja, a ausência de intenção ou não valorização de uma atividade. Ao centro, estão quatro tipos diferentes de motivação extrínseca (Regulações Externa, Introjetada, Identificada e Integrada). Da esquerda para a direita, diferencia-se a motivação extrínseca em nível de internalização das regulações externas: quanto mais internalizadas, mais à direita. Na extrema direita, está a motivação intrínseca, o constructo ideal da autodeterminação, a motivação mais autônoma e inerente ao indivíduo (Deci & Ryan, 1985).

2.1.1 Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

O ponto central da teoria da autodeterminação está na distinção entre a motivação autônoma e a motivação controlada. A motivação autônoma envolve a vontade e a experiência

de escolha. A motivação intrínseca é um exemplo de motivação autônoma. Quando o indivíduo está engajado em uma atividade porque acha interessante, este indivíduo realiza tal atividade por vontade própria (Gagné & Deci, 2005).

Os primeiros registros sobre a motivação intrínseca foram em estudos realizados para avaliar o comportamento de animais. Foi observado que animais apresentam comportamentos exploratórios e curiosos (intrínsecos) mesmo em ocasiões de ausência de recompensas ou reforços. Outros estudos demonstram que a oferta de recompensas ou premiações (regulações externas) podem minar a motivação intrínseca, fazendo com que se transforme em motivações extrínsecas ou até mesmo tornando o indivíduo desmotivado (Deci & Ryan, 1985).

A teoria da autodeterminação é construída em termos dos fatores sociais e ambientais que podem facilitar ou minar a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Comportamentos intrinsecamente motivados representam o protótipo da autodeterminação – emanam do eu e são totalmente endossados (Deci et al., 1991). Como exemplo de motivação intrínseca, pode-se citar o estudante que tem muito interesse em aprender matemática; este aluno faz todos os deveres, é pontual nas aulas e sempre tira boas notas porque considera as aulas interessantes e prazerosas.

Já em relação à motivação extrínseca, a teoria da autodeterminação postula que os quatro tipos dela resultam das diferentes formas de efetividade da internalização das regulações externas. A forma menos autônoma (ou autodeterminada) de motivação extrínseca é a Regulação Externa. Deci e colaboradores (1991) definem a Regulação Externa como o comportamento em que o ponto de iniciação é externo à pessoa, como nos casos em que é oferecido um prêmio ou a ameaça de uma punição. Como exemplo, pode-se citar o aluno que faz o dever porque é elogiado pelo professor ou para evitar uma punição dos pais. Neste caso, o comportamento é realizado devido a uma contingência externa.

O segundo tipo de motivação extrínseca é a Regulação Introjogada. Ryan e Deci (2000, p. 72, tradução nossa) descrevem a regulação introjetada como:

[...] O tipo de regulação interna que continua bastante controlada porque o indivíduo comporta-se de certa maneira por pressão para evitar sentimento de culpa, ansiedade, por orgulho ou para realçar o ego. Expressando de outra maneira, introjeção representa a regulação por contingência da autoestima.

A terceira forma da motivação extrínseca é a regulação identificada. Neste caso, o indivíduo se identifica de maneira mais íntima à regulação e ocorre o reconhecimento e a valorização implícita do comportamento. A regulação identificada é mais autônoma do que as outras duas anteriores, contudo, a realização de certa atividade ainda está centrada nos benefícios e consequências decorrentes de tal comportamento (Guimarães & Bzuneck, 2008). Um indivíduo que tem como objetivo de vida ter uma ortografia adequada e que, para isso, memoriza listas de ortografia se identificou com o valor de tal atividade de aprendizado (Ryan & Deci, 2000).

A forma mais autodeterminada da motivação extrínseca é encontrada na regulação integrada. Envolve a escolha e a valorização pessoal sobre a atividade. Na regulação integrada, o indivíduo não apenas se identifica com a importância da atividade, mas também integra o comportamento à sua individualidade, valores. Apesar da maior integração, o cerne ainda está nos benefícios externos advindos da atividade (Guimarães & Bzuneck, 2008).

2.1.2 Teoria da Autodeterminação no Contexto Educacional

Conscientes da importância da motivação para a obtenção de bons resultados e para a promoção da satisfação pessoal do indivíduo, estudiosos têm elaborado pesquisas para avaliar a motivação de discentes com o percurso acadêmico. Albuquerque e colaboradores (2016, p. 13) comentam em seu trabalho sobre a motivação de universitários:

O estudo sobre a motivação no contexto ensino-aprendizagem, assim como nas demais áreas da vida humana, mostra-se relevante ao passo que os princípios básicos das teorias desenvolvidas acerca da motivação visam analisar e conceituar os tipos de motivação que podem ser desenvolvidas por cada indivíduo e qual a influência que esta pode exercer sobre as ações, decisões e o aprendizado do mesmo

Os princípios da teoria da autodeterminação são pertinentes para a utilização no contexto educacional, uma vez que as diferentes formas em que se manifesta a motivação têm implicações diretas com o processo de ensino-aprendizagem (Albuquerque et al., 2010). De acordo com Leal, Miranda e Carmo (2013), a teoria da autodeterminação é amplamente discutida na área da motivação para aprendizagem escolar, evidenciando, por meio de uma variedade de estudos, que a motivação pode produzir impactos no desempenho e na aquisição de conhecimento dos estudantes, assim como a aprendizagem também influencia a motivação dos alunos. As diferentes formas em que a motivação se manifesta interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Albuquerque et al. (2016) destacam que estudar a motivação no contexto de ensino-aprendizagem se mostra importante, na medida que as teorias da motivação buscam analisar e conceituar os tipos de motivação e a maneira que podem influenciar no comportamento e no aprendizado do indivíduo. Leal, Miranda e Carmo (2013, p.165) afirmam que estudos realizados para avaliar a motivação no contexto ensino-aprendizagem mostraram que “[...]é possível avaliar a motivação para aprendizagem de maneira válida, precisa e confiável”.

Deci et al. (1991) relatam que pesquisas acerca da temática citada têm demonstrado que estudantes com motivação mais autodeterminada (autônomas) têm maior probabilidade de permanecerem na escola do que estudantes com níveis menores de autodeterminação. Além disso, foi observado que alunos com motivação mais autônoma demonstram mais facilidade de aprendizagem, memória mais desenvolvida e mais prazer com o percurso acadêmico. A maior parte dos estudiosos da motivação no contexto ensino-aprendizagem criaram e propuseram escalas e questionários para que fossem validados e possibilitassem a realização de análises sobre a motivação dos alunos com base na Teoria da Autodeterminação. O objetivo desses questionários é relacionar o desempenho acadêmico com as características motivacionais, sob a perspectiva do discente.

2.2 Pesquisas Anteriores

Falcão e Rosa (2008) realizaram um estudo com 267 estudantes de administração de instituições públicas e privadas do Rio de Janeiro para avaliar a motivação dos alunos. Os autores relatam no trabalho que os estudantes de instituições públicas possuem características motivacionais diferentes das observadas nos alunos de instituições privadas e que os estudantes tendem a entrar para a universidade por motivações extrínsecas relacionadas aos objetivos de carreira. Na pesquisa em questão, os autores observaram que os alunos das instituições públicas tendem a estar menos motivados quando entram para a universidade e vão se tornando mais motivados no decorrer do percurso acadêmico, enquanto alunos das instituições privadas entram na universidade mais motivados e diminuem o nível de motivação no decorrer do ciclo acadêmico.

Estudos recentes têm buscado avaliar as razões pelas quais os acadêmicos sentem-se motivados a ingressarem e participarem das atividades acadêmicas. Guimarães e Bzuneck (2008) aplicaram um questionário a 388 estudantes de uma universidade do norte do Paraná para avaliar os fatores indiretos que influenciam na motivação dos discentes à luz da teoria da autodeterminação. Os autores identificaram sete fatores que explicaram em torno de 56% da variabilidade total dos dados e observaram que, com exceção da regulação identificada, os

demais fatores chegaram a resultados próximos do *Continuum* de autodeterminação. Ao analisar o perfil dos alunos, Guimarães e Bzuneck (2008) concluíram que os discentes entre dezessete e vinte anos geralmente escolhem o curso superior por três razões principais: a influência dos pais, a afinidade com a profissão e até mesmo a falta de opção.

Oliveira et al. (2010) realizaram um trabalho com 110 discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros com o objetivo de identificar o nível de motivação dos estudantes e comparar os resultados encontrados entre alunos do início e do final do curso. Os autores concluíram que não existe uma tendência de os alunos serem motivados intrinsecamente ou extrinsecamente, contudo, estudantes do período inicial do curso demonstraram-se mais motivados do que os alunos que se encontram no final do percurso acadêmico. A desmotivação foi o fator com os índices mais baixos, enquanto a motivação intrínseca e a motivação extrínseca por regulação externa foram os fatores que obtiveram os maiores índices.

Leal, Moreira e Carmo (2013) utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica para avaliar a motivação dos alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Foram identificados sete fatores que explicaram em torno de 61% da variabilidade total dos dados. Os autores concluíram que, apesar do significativo nível de autonomia dos alunos e da variabilidade das respostas, a escolha do curso ainda está ligada aos benefícios profissionais advindos da obtenção do diploma. Leal, Moreira e Carmo (2013) destacam, ainda, que o nível de autonomia motivacional diminui ao longo do percurso acadêmico e que uma das possíveis causas para esse fato é a restrição didático pedagógica dos docentes.

Albuquerque e colaboradores (2016) avaliaram o perfil motivacional dos alunos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Federal de Campina Grande através da aplicação de um questionário. Os autores concluíram que os estudantes estão motivados tanto intrinsecamente como extrinsecamente, e que não foi possível afirmar que o melhor desempenho está ligado a alguma variabilidade da motivação intrínseca ou extrínseca.

Outros estudos buscaram identificar como a motivação dos discentes para a escolha do curso e com o contexto acadêmico pode influenciar nas causas de evasão entre os estudantes (Fonseca, 2014).

2.3 A Evasão de Alunos no Contexto Acadêmico

A evasão de discentes de cursos acadêmicos é um problema enfrentado mundialmente e que afeta instituições tanto privadas como públicas, causando desperdícios acadêmicos, financeiros e sociais. As evasões representam, para o setor público, recursos investidos sem o retorno esperado e, no setor privado, a perda de fontes de receitas. Além disso, a evasão é causadora de um aumento da capacidade ociosa das instituições de ensino, tanto por profissionais como de espaços físicos subutilizados (Silva Filho et al., 2007). Cunha, Nascimento e Durso (2016) ressaltam que abandonar um curso também representa um desperdício financeiro para o aluno, além do tempo que foi perdido e que poderia ter sido aplicado em outras atividades.

Cislaghi (2008) destaca a relevância da implementação de medidas para combater a evasão dos discentes e a implantação de políticas e procedimentos de prevenção para o fenômeno. Alunos ingressantes no ambiente acadêmico, especialmente no Brasil, por muitas vezes se deparam com situações diferentes daquelas vividas até então em outros ambientes de ensino-aprendizagem, especialmente para estudantes muito jovens.

Silva Filho et al. (2007) mencionam que a maior parte das evasões ocorrem com alunos que se encontram no primeiro ano do curso, por isso a importância de se avaliar as principais razões que levam estes indivíduos a deixarem a graduação. Segundo Cunha, Nascimento e Durso (2016), em pesquisas que estudam o fenômeno da evasão, a utilização de

amostras compostas por alunos do primeiro ano de curso é muito bem aceita pela literatura, por se tratar do período em que se concentra o maior número de evasões.

Cislaghi (2008) destaca alguns fatores motivacionais para os alunos: a aquisição de conhecimentos, assim como a percepção dos progressos e da qualidade na formação, são fatores que motivam os estudantes a permanecerem frequentando os cursos e concluíam com êxito a sua passagem pela instituição de ensino superior.

Conhecer os motivos que fizeram com que os estudantes escolhessem o curso auxilia no direcionamento e preparação das aulas e da grade curricular da graduação, de forma que atenda às expectativas dos discentes e reduza o número de evasões. Estudos realizados com alunos de Ciências Contábeis têm demonstrado que as principais razões para a escolha deste curso estão ligadas às oportunidades profissionais que o mercado oferece (Fonseca, 2014).

A instituição de ensino desempenha um papel importante na entrada e também na permanência do discente no curso escolhido, motivar os alunos e combater a evasão é o cerne da realização de pesquisas que estudam a motivação do estudante com o ciclo acadêmico.

3. MÉTODO

Esta pesquisa é exploratória quanto aos objetivos, quali-quantitativa em relação à abordagem do problema e de levantamento (*survey*) no que tange aos procedimentos. Participaram do estudo 70 (setenta) discentes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis. A razão para a escolha dos alunos no primeiro ano se deu por pesquisas comprovarem que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é de duas a três vezes maior do que nos anos seguintes (Silva Filho et al, 2007). Identificar nos discentes do primeiro ano as razões para a escolha do curso e as motivações com o percurso acadêmico possibilita que as instituições trabalhem para que os alunos se mantenham motivados e, conseqüentemente, para que reduza as evasões.

Neste estudo, assim como em outros realizados no Brasil (Guimarães & Bzuneck, 2008; Falcão & Rosa, 2008; Leal, Miranda & Carmo, 2013; Albuquerque et al., 2016), foi utilizada uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida inicialmente por Vallerand e colaboradores (Deci et al., 1991). Trata-se de um questionário que tem por objetivo medir a motivação para a educação à luz da teoria da autodeterminação. Os resultados da escala na pesquisa desenvolvida por Vallerand (1991) demonstraram níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal. A primeira adaptação brasileira da EMA foi aplicada no estudo de Sobral (2003), em que o autor avaliou a desmotivação em estudantes universitários, além de três tipos de motivação intrínseca (para o Saber, Realizar e Experimentar estímulos) e três tipos de motivação extrínseca (Regulação Externa, Introjetada e de Identificação).

Para a definição do perfil da amostra, em uma primeira parte do questionário foram respondidas questões sobre gênero, faixa etária, se estavam trabalhando no período em que a pesquisa foi respondida e se possuíam experiência na área de Ciências Contábeis. Na segunda parte do questionário, foram apresentados dois grupos distintos de questões aos alunos, sendo eles:

- i. Uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica, proposta por Guimarães e Bzuneck (2008), para avaliar a motivação dos alunos com o percurso acadêmico. A EMA contempla 30 afirmações em que o *Continuum* de autodeterminação é avaliado através de um conjunto de três variações da motivação intrínseca (Para saber, Realizar e Experimentar estímulos), três variações da motivação extrínseca (por Regulação Externa, Introjeção e Identificação), além de avaliar a Desmotivação. As afirmativas foram colocadas em uma escala tipo *likert* de 7 pontos, em que 1 representa nada verdadeiro e 7 totalmente verdadeiro.

ii. Uma adaptação de parte do questionário de Fonseca (2014) com o objetivo de identificar os “Motivos para ingresso no curso”. Neste questionário, também foi utilizada uma escala *likert* de 7 pontos, nos mesmos moldes da EMA.

Para a coleta dos dados, foi solicitado ao professor autorização para que os alunos em sala preenchessem o questionário, trabalho este realizado durante dois dias do mês de setembro de 2017. Os estudantes que participaram do trabalho foram informados sobre o teor da pesquisa e assegurados quanto ao sigilo das informações prestadas e que, caso não o quisessem, teriam a liberdade de não responder ao questionário.

Após coletados os dados, foi realizada uma análise fatorial exploratória da EMA com o objetivo de representar um grande número de variáveis (30) em um conjunto de fatores. O objetivo da análise fatorial é identificar o quanto os fatores estão associados a cada uma das variáveis e o quanto o conjunto de fatores pode explicar a variabilidade dos resultados obtidos na amostragem. Em seguida, foram analisadas as estatísticas descritivas referentes às variáveis (média e desvio padrão).

Esta pesquisa utilizou uma amostra não probabilística por se tratar de uma instituição de ensino e de alunos selecionados pelo critério de conveniência. Por isso, ressalta-se que os resultados encontrados se restringem à amostra analisada.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos Respondentes

Ao caracterizar os alunos que responderam ao questionário, observa-se que 50% deles encontra-se na faixa etária até 20 anos, seguidos daqueles entre 21 e 30 anos, representando 40% e 7 alunos, 10% da população, possui mais de 30 anos, conforme observado na Tabela 1.

Tabela 1: Características dos Respondentes

| Faixa etária | Genero masculino | Genero feminino | Trabalha atualmente | Trabalha/trabalhou nas áreas das Cienc. Contábeis | Estado civil solteiro |
|-----------------|------------------|-----------------|---------------------|---|-----------------------|
| até 20 anos | 20 | 15 | 13 | 8 | 35 |
| de 21 a 30 anos | 17 | 11 | 18 | 7 | 26 |
| mais de 30 anos | 4 | 3 | 7 | 2 | 3 |
| TOTAL | 41 | 29 | 38 | 17 | 64 |

Diferente de outras pesquisas, como as de Falcão e Rosa (2008), Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013), a amostra que compôs este estudo foi representada, em sua maioria, por estudantes do gênero masculino, compondo aproximadamente 59% dos questionários respondidos, possivelmente por se tratar de uma pesquisa com um número menor de respondentes, por ter sido realizada em uma região geográfica distinta, além do fato de que, dentre os estudos citados, apenas o trabalho de Leal, Miranda e Carmo (2013) foi efetivado apenas com estudantes do curso de Ciências Contábeis. Dos 70 respondentes, 38 trabalhavam no período em que o questionário foi realizado, e 17 afirmaram que trabalham ou já trabalharam nas áreas de atuação das Ciências Contábeis. A maior parte dos respondentes, aproximadamente 91%, intitularam-se solteiros.

4.2 Motivação com o Percurso Acadêmico

Para avaliar a motivação com o percurso acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis que compuseram a amostra, foi realizada a análise fatorial combinatória com as 30 questões da EMA. Utilizando-se o critério de Autovalor ou critério de Kaiser (1958), apenas fatores com autovalores maiores do que 1 foram considerados. O autovalor indica o quanto da

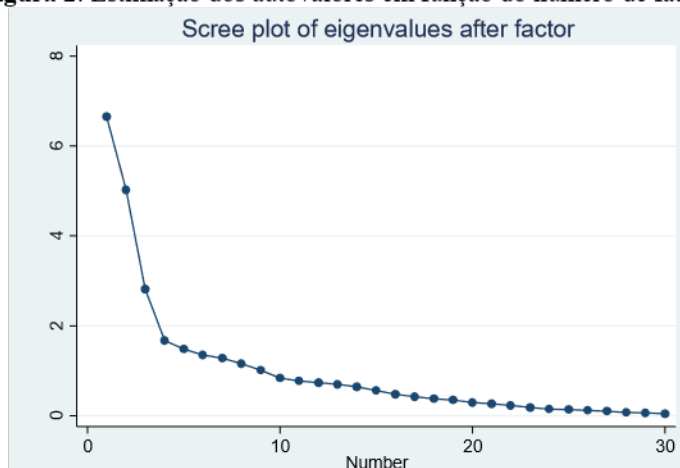
variância total dos dados pode ser explicada por este fator, os autovalores abaixo de 1 são menos significativos. Como pode ser observado na Tabela 2, do processo surgiram 9 (nove) fatores que explicaram 74,88% da variabilidade total dos dados analisados.

Tabela 2: Resumo do percentual da variância explicada

| Fator | Autovalor | % Variância | Variância Acumulada % |
|----------|-----------|-------------|-----------------------|
| Fator 01 | 6,6585 | 0,222 | 0,222 |
| Fator 02 | 5,0243 | 0,1675 | 0,3894 |
| Fator 03 | 2,8156 | 0,0939 | 0,4833 |
| Fator 04 | 1,6783 | 0,0559 | 0,5392 |
| Fator 05 | 1,4838 | 0,0495 | 0,5887 |
| Fator 06 | 1,3559 | 0,0452 | 0,6339 |
| Fator 07 | 1,2754 | 0,0425 | 0,6764 |
| Fator 08 | 1,1572 | 0,0386 | 0,715 |
| Fator 09 | 1,0149 | 0,0338 | 0,7488 |

Em seguida, por meio da Figura 2, apresenta-se o gráfico *Screen Plot*. Verifica-se o potencial de explicação da variância pelos primeiros fatores e a suavização da curva após o 9º fator, reforçando a utilização de 9 (nove) fatores.

Figura 2: Estimação dos autovalores em função do número de fatores



A medida KMO (Kayser-Meyer-Olkin), índice que compara correlações simples e parciais com o objetivo de avaliar a adequação dos dados para a análise fatorial, encontrou um valor de 0,6436. Assim, pode-se considerar adequada a utilização da Análise Fatorial, mas essa adequabilidade pode ser classificada como regular. A adequabilidade da técnica foi reforçada, ainda, mediante a realização do teste de esfericidade de Bartlett.

Na Tabela 3, é possível visualizar a distribuição das questões em cada um dos fatores, de forma análoga ao realizado por Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013). Como as cargas originais dos fatores podem não ser facilmente interpretáveis, uma prática comum é rotacioná-las até que uma estrutura de cargas com interpretação facilitada seja atingida. Para este trabalho, foi utilizada a Rotação Varimax, tendo em vista que é o método ortogonal mais aconselhável em comparação ao quartimax, por tender a diminuir o número de variáveis com altas cargas em um único fator, simplificando a interpretação (Fávero et al., 2009).

Na Figura 3, apresenta-se a distribuição das questões carregadas em cada fator por tipo de motivação, por meio de uma analogia à Teoria da Autodeterminação e ao Continuum de Autodeterminação apresentado anteriormente na Figura 1.

Figura 3: Distribuição dos tipos de motivação.

| FATOR | Continuum de Autodeterminação |
|---------|--|
| Fator 1 | Desmotivação + Motivação Externa |
| Fator 2 | Motivação Integrada + Intrínseca |
| Fator 3 | Motivação Introjetada |
| Fator 4 | Motivação Externa |
| Fator 5 | Motivação Identificada + Integrada + Externa |
| Fator 6 | Motivação Externa + Introjetada |
| Fator 7 | Motivação Identificada + Introjetada |
| Fator 8 | Motivação Identificada |
| Fator 9 | Motivação Intrínseca + Motivação externa |

O Fator 1 carregou sete questões, das quais 6 (seis) correspondem à desmotivação (Q1, Q7, Q9, Q13, Q16, Q19) e uma questão correspondendo à *motivação extrínseca por regulação externa* (Q6). Assim como no trabalho de Falcão e Rosa (2003), Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013), a análise fatorial também aglomerou as questões relacionadas à desmotivação em um mesmo fator e, como pode ser observado na Tabela 4, foi também o fator que obteve a menor média (1,71), sugerindo baixo nível de desmotivação entre os discentes. Uma possível razão para o Fator 1 ter carregado a questão 6 é o fato de a Teoria da Autodeterminação definir a *motivação extrínseca por regulação externa* como a mais controlada e menos internalizada. A regulação externa é o típico protótipo da motivação extrínseca, o indivíduo motivado exclusivamente pela recompensa obtida ou para evitar uma punição. Cabe salientar, nesse sentido, que nem sempre a análise fatorial tende a reportar fatores subjacentes que sejam de fácil interpretação prática, dadas as correlações entre um número grande de variáveis sendo consideradas no mesmo espectro.

O segundo fator (Fator 2) carregou 5 (cinco) questões, sendo 3 (três) delas relacionadas à *motivação extrínseca por regulação integrada* (Q18, Q26, Q27) e 2 (duas) questões relativas à *motivação intrínseca* (Q17, Q21). O indivíduo *intrinsecamente motivado* age pelo prazer e interesse próprio na atividade, enquanto na *motivação por regulação integrada* o indivíduo, apesar de ainda movido pelas regulações externas, internaliza na forma mais completa os valores relacionados a atividade.

A média do Fator 2 (4,72) indica que os alunos de Ciências Contábeis respondentes do questionário estão mais intrinsecamente motivados e mais autodeterminados com o percurso acadêmico. Conforme indicado na Tabela 4, de forma similar aos trabalhos anteriores (Guimarães & Bzuneck, 2008; Falcão & Rosa, 2008; Leal, Miranda & Carmo, 2013), este estudo também obteve maior média no fator com mais questões relacionadas à autodeterminação.

Quatro das questões de *motivação extrínseca por regulação introjetada* (Q5, Q10, Q15, Q20) concentraram-se no Fator 3 e, conforme indicado na Tabela 4, a média deste fator foi de 3,85. Assim como nesse trabalho, no estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) também foram observadas 4 (quatro) questões da motivação introjetada em um mesmo fator e duas delas em outros fatores. O trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008) concentrou todas as questões de motivação introjetada em um mesmo fator. A motivação por regulação introjetada

indica uma regulação interna ainda controlada, com ações motivadas pelo ego, por orgulho, pressão ou para evitar o sentimento de culpa (Deci & Ryan, 2000).

Os Fatores 4 e 8 carregaram duas questões cada um: o Fator 4 aquelas relativas à *motivação por regulação externa* (Q3, Q11) e o Fator 8 duas questões da *motivação por regulação identificada* (Q24, Q25). Na motivação por regulação identificada o indivíduo reconhece a importância do comportamento, mas ainda são as recompensas esperadas que regulam suas ações. As médias dos fatores foram 3,00 (Fator 4) e 4,38 (Fator 8), o que pode indicar maior autodeterminação entre os discentes ao atribuírem valores maiores em questões mais relacionadas à autodeterminação. O trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008) também carregou duas questões da *motivação extrínseca por regulação identificada* em um mesmo fator, contudo, os autores consideraram a análise do fator impossibilitada devido ao baixo número de questões.

O Fator 6 carregou duas questões da *motivação extrínseca por regulação externa* (Q28, Q30) e uma questão da *motivação por regulação introjetada* (Q8), com média das variáveis de 1,83 (conforme Tabela 4). Ao ler as questões 8 e 30, apesar de pertencerem a diferentes modalidades de motivação extrínseca, pode-se identificar a semelhança: o discente frequenta a universidade por ser o que esperam dele e por saber que, caso não queira frequentar a universidade, os pais o obrigariam. Em ambos os casos, identifica-se o nível de controle exercido por razões externas ao interesse próprio do discente (a influência de outras pessoas).

Os Fatores 5, 7 e 9 carregaram questões referentes a diferentes modalidades de motivações e, assim como ocorreu em um dos fatores do trabalho de Leal, Miranda e Carmo (2013), não foi possível estabelecer uma identificação clara da relação estabelecida entre as questões desses fatores. As médias identificadas foram 4,14, 2,45 e 2,78, respectivamente.

Na Tabela 4, conforme já mencionado, apresentam-se os valores mínimo, máximo, a média e o desvio padrão de cada fator.

Tabela 4: Tabela de avaliação do desempenho dos tipos de motivação

| FATOR | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|----------|--------|--------|-------|---------------|
| Fator 01 | 1,00 | 7,00 | 1,71 | 1,46 |
| Fator 02 | 1,00 | 7,00 | 4,72 | 1,91 |
| Fator 03 | 1,00 | 7,00 | 3,85 | 2,15 |
| Fator 04 | 1,00 | 7,00 | 3,00 | 2,06 |
| Fator 05 | 1,00 | 7,00 | 4,14 | 2,23 |
| Fator 06 | 1,00 | 7,00 | 1,83 | 1,56 |
| Fator 07 | 1,00 | 7,00 | 2,45 | 1,79 |
| Fator 08 | 1,00 | 7,00 | 4,38 | 2,02 |
| Fator 09 | 1,00 | 7,00 | 2,78 | 1,87 |

Observa-se na Tabela 4 que todos os fatores tiveram nota mínima 1 e nota máxima 7. Os fatores com maiores médias atribuídas foram o Fator 2 (Motivação Integrada + Intrínseca), o Fator 05 (Motivação Integrada + Identificada + Externa) e o Fator 8 (Motivação Identificada), com médias 4,72, 4,14 e 4,38 respectivamente. As menores médias ficaram com o Fator 1 (Desmotivação + Motivação Externa), o Fator 6 (Motivação Externa + Introjetada) e o Fator 7 (Motivação Identificada + Introjetada), sendo elas 1,71, 1,83 e 2,45, respectivamente. A maior média encontrada no Fator 2 e a menor média do Fator 1 indicam que os discentes estão mais motivados intrinsecamente e autodeterminados do que desmotivados.

4.3 Motivação para a Escolha do Curso

Para a parte do questionário que avaliou os motivos que influenciaram os alunos na escolha do curso de Ciências Contábeis, foi analisada a média das 13 questões que a compuseram. Como pode ser observado pela Tabela 5, dentre as razões que influenciaram os discentes do primeiro ano para a escolha do curso de Ciências Contábeis, ao interesse pela área de Ciências Contábeis (Q1) foi atribuída a maior média (5,86), seguido pelas questões que indicam as oportunidades de atuação no mercado oferecidas ao profissional das Ciências Contábeis (Q12=5,21, Q6=5,21 e Q8=5,00). A razão que, de acordo com os discentes, menos influenciou na escolha do curso foi o interesse de conduzir a empresa da família (Q3=2,04), seguido pela influência exercida por familiares e amigos (Q9=2,61). O trabalho de Fonseca (2014) encontrou resultados semelhantes aos verificados neste estudo quanto à motivação para a escolha do curso. O interesse pela área das Ciências Contábeis também obteve a maior média (8,1 em 10) e o interesse de conduzir a empresa da família, a menor (2,0 em 10), corroborando a indicação do perfil dos alunos com características motivacionais mais autodeterminadas.

Tabela 5: Motivos que influenciaram a escolha do curso de Ciências Contábeis.

| Quais fatores influenciaram na escolha do curso? | Mínimo | Máximo | Média | Desv. P. |
|--|--------|--------|-------|----------|
| Tenho interesse pela área; | 2,00 | 7,00 | 5,86 | 1,14 |
| Quero atuar como contador(a) em prol de benefícios aos indivíduos e à sociedade; | 1,00 | 7,00 | 4,52 | 1,91 |
| Pretendo conduzir a empresa da família; | 1,00 | 7,00 | 2,04 | 1,91 |
| É uma carreira que proporciona autonomia de atuação, preparando-me para ter meu próprio negócio; | 1,00 | 7,00 | 4,93 | 1,99 |
| Tenho interesse em seguir a carreira acadêmica; | 1,00 | 7,00 | 3,37 | 2,10 |
| A profissão oferece maiores ofertas de emprego; | 1,00 | 7,00 | 5,21 | 1,57 |
| A profissão possui uma remuneração atraente; | 1,00 | 7,00 | 4,63 | 1,48 |
| O curso me oferece uma boa base para prestar bons concursos públicos; | 1,00 | 7,00 | 5,00 | 1,84 |
| Fui influenciado por amigos e/ou familiares; | 1,00 | 7,00 | 2,61 | 2,22 |
| Reconhecimento social pela obtenção de um diploma superior; | 1,00 | 7,00 | 3,30 | 2,12 |
| É um curso que se mantém atualizado com as evoluções do mercado; | 1,00 | 7,00 | 4,76 | 1,72 |
| A profissão me permite atuar em diferentes áreas (segmentos) da empresa; | 1,00 | 7,00 | 5,21 | 1,78 |
| Facilidade para ingresso no curso (reduzido número de candidatos por vaga). | 1,00 | 7,00 | 2,64 | 1,78 |

Em analogia à Teoria da Autodeterminação, pode-se inferir que escolher o curso por ter interesse pela área demonstra motivação intrínseca: os discentes escolheram o curso por terem interesse em atuar na área de Ciências Contábeis. Quanto às questões relacionadas às oportunidades de atuação na área (Q6, Q8, Q12), a média alta atribuída revela motivação extrínseca na escolha do curso. Maiores salários, estabilidade do funcionalismo público e variedade de atuação do contador no mercado indica que o discente espera recompensas pela escolha de fazer o curso de Ciências Contábeis. A baixa média atribuída à questão nove (2,61) evidencia que, apesar de os discentes serem também extrinsecamente motivados, o nível de controle de fatores externos sobre a escolha do curso (como a influência de familiares) é menor.

Realizando uma comparação dos dois grupos de questões que compuseram o questionário (motivação com o percurso acadêmico e motivação para escolha do curso), pode-se inferir por meio das Tabelas 4 e 5 que, em ambos os casos, as questões mais relacionadas à motivação intrínseca e à motivação por regulação integrada obtiveram a maior média. Esta relação indica uma coerência entre os fatores que motivam a escolha do curso e aqueles que motivam a permanência no percurso acadêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um tema complexo e importante, a motivação com o percurso acadêmico é um fenômeno que deve ser estudado e observado, pois entender o que motiva os alunos a continuarem o percurso acadêmico é relevante para o direcionamento das políticas educacionais das instituições de ensino. Despertar o interesse (ou motivação) do discente com o percurso acadêmico por meio da participação e contribuição com as atividades relacionadas à universidade estimula o desenvolvimento profissional, fomenta as produções acadêmicas da instituição e aperfeiçoa a metodologia de ensino aplicada dentro da universidade.

Este trabalho buscou avaliar os fatores que motivam alunos do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis de uma IES localizada em Minas Gerais a continuarem o percurso acadêmico, utilizando como embasamento trabalhos relacionados à teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985). A escolha dos discentes do primeiro ano se deveu ao interesse em avaliar o motivo pelo qual foi escolhido o curso de Ciências Contábeis e, também, pelo fato de as desistências se concentrarem, em sua maioria, entre os alunos no primeiro ano acadêmico.

Os resultados encontrados com a aplicação do questionário foram tratados por meio da análise fatorial exploratória. Das 30 variáveis que compuseram o questionário sobre a motivação com o percurso acadêmico, surgiram nove fatores que explicaram 74,88% da variabilidade dos dados.

O Fator 1 carregou todas as questões relativas à desmotivação; foi também aquele que obteve a menor média (1,71), indicando baixo nível de desmotivação entre os alunos componentes da amostra. Diferentemente do primeiro fator, o Fator 2 carregou as questões relacionadas aos tipos de motivação mais autodeterminadas, sendo três referentes à motivação integrada (a motivação extrínseca mais autodeterminada) e dois relativos à motivação intrínseca, a tipologia de motivação mais autodeterminada. O Fator 2 obteve a maior média (4,78), indicio de que os estudantes pesquisados apresentam motivação mais autodeterminada. Apesar disso, observa-se que retornos relacionados a oportunidades do mercado de trabalho, ganhos financeiros e interesse em prestar concursos públicos também advogam na escolha do curso de Ciências Contábeis.

O Fator 3 carregou quatro das questões referentes à motivação introjetada e o Fator 6, uma questão da motivação introjetada e duas da motivação externa, obtendo médias de 3,85 e 1,83, respectivamente. A baixa média atribuída ao fator com questões ligadas à motivação externa indica menor nível de controle das regulações externas (como sociedade, mercado, amigos, familiares) sobre a motivação dos discentes, e a média atribuída ao Fator 3 demonstra que questões ligadas à autoestima (ego, orgulho, sentimento de pertencimento) também interferem na motivação dos discentes.

Os Fatores 4 e 8 carregaram duas questões cada um, com médias de 3,00 e 4,38, respectivamente. O baixo número de questões que carregaram esses fatores impossibilitou uma análise mais aprofundada, contudo, a diferença entre as médias pode ser um novo indicio de maior autodeterminação na motivação dos discentes. O Fator com menor média carregou duas questões da *motivação por regulação externa* e o fator com maior média carregou duas questões da *motivação por regulação identificada*. A motivação identificada indica que apesar das ações ainda serem tomadas com respeito aos retornos esperados, o comportamento é valorizado e aceito como valores pessoais do indivíduo (maior nível de internalização de valores). Os Fatores 5, 7 e 9 carregaram questões de diferentes modalidades de motivação e não foi possível identificar uma relação entre estes fatores.

Neste trabalho, foram avaliados, adicionalmente, os motivos para a escolha do curso, mediante a seleção de 13 questões do estudo de Fonseca (2014). A análise dos resultados foi realizada por meio do tratamento com estatística descritiva, comparando-se com aqueles encontrados na EMA. Em analogia à Teoria da Autodeterminação, pode-se inferir que a

escolha do curso também se deu por motivações intrínsecas e extrínsecas, tanto o interesse pessoal do discente pelas áreas das Ciências Contábeis, quanto as oportunidades relacionadas ao mercado de trabalho influenciaram na escolha do curso, corroborando os resultados de Fonseca (2014) e os encontrados com a EMA. No que tange às motivações extrínsecas que influenciaram na escolha, destacou-se a oportunidade de trabalhar em diferentes áreas nas empresas, a de prestar bons concursos públicos e a ampla oferta de empregos na área de Ciências Contábeis.

Como limitação do trabalho, indica-se a variabilidade dos dados obtidos com a aplicação do questionário, dificultando a análise fatorial. Para trabalhos futuros, recomenda-se a utilização de alunos vindos de outras universidades e de períodos diferentes, possibilitando uma avaliação com maior poder de comparabilidade, além da utilização da análise fatorial confirmatória. Recomenda-se, também, o emprego de uma amostra maior, para que os resultados possam se aplicar a um maior número de discentes e instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

Albuquerque, E. A. et al. (2016). Análise da motivação dos discentes do curso de Ciências Contábeis e Administração, sob as perspectivas da teoria da autodeterminação e das metas de realização. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(3), pp. 01-21.

Cardoso, L. R., & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155

Carmo, C. R. S., & Carmo, R. D. O. S. (2016). Ensino Presencial Versus a Distância: um Estudo sobre Motivação Discente para Aprendizagem e seus Direcionadores, no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 20(1).

Cislaghi, R. (2008). *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. 2008. 273f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina.

Deci, E. L. et al. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), pp. 325-346.

Deci, E. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media. Nova York: Plenum Press. 1985.

Falcão, D. F. & Rosa, V. V. (2008). Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. In: Encontro da ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro.

Fávero, L. P.; Belfiore, P.; Silva, F. L.; Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Fonseca, A. C. A. (2014). *Motivação e permanência no ensino superior: estudo empírico com estudantes de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais*. 2014. 36f. Monografia (Bacharel em Ciências Contábeis) - Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciências & Cognição*, 15(2), pp. 132-141.

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self- determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), pp. 331-362.

Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de literatura: a motivação dos estudantes. *Revista ABRAPEE*, 6(1), pp. 11-19.

Guimarães, S. É. R. & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Revista Ciências & Cognição*, 13(1), pp. 101-113.

Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), pp. 187-200.

Leal, E. A., Miranda, G. J. & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), pp. 162-173.

Lens, W., Matos, L. & Vansteenkiste. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, 31(1), pp. 17-20, jan./abr.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), pp. 54-67.

Silva Filho, R. L. L. et al. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de pesquisa*, 37(132), pp. 641-659.

Oliveira, P. A. et al. (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. In: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 7., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2010.

Osborne, J. W. & 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(1), pp. 131-158.

Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522.

Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), pp. 25-31.

Tapia, J. A. & Fita, E. C. (1999). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.