

Motivação Docente na Atuação em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu: Uma Análise a Partir da Teoria da Autodeterminação

Autoria

Ana Carolina Vasconcelos Colares - carolina_colares@hotmail.com

CEPCON - Centro de Pós-Graduação em Controladoria, Finanças e Contabilidade./UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Mariana Camilla Coelho Silva Castro - maricoelho2000@yahoo.com.br

CEPCON - Centro de Pós-Graduação em Controladoria, Finanças e Contabilidade./UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA - jvac@face.ufmg.br

CEPCON - Centro de Pós-Graduação em Controladoria, Finanças e Contabilidade./UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

João Estevão Barbosa Neto - joaoestevaobarbosaneto@gmail.com

CEPCON - Centro de Pós-Graduação em Controladoria, Finanças e Contabilidade./UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os fatores motivacionais que levam os docentes da área de Ciências Contábeis a atuarem na pós-graduação stricto sensu tendo como base a Teoria da Autodeterminação. A coleta dos dados foi feita por meio de questionário, baseado no instrumento The Work Tasks Motivation Scale for Teacher desenvolvido por Fernet et al. (2008), respondido por 108 professores dos 33 programas de pós-graduação stricto sensu da área de Contabilidade. De acordo com os resultados, a maior parte dos docentes é motivada extrinsecamente por meio da regulação identificada, e as dimensões de motivação se mostraram maiores para docentes do gênero feminino e para aqueles que atuam em instituições privadas. Na regulação identificada o indivíduo internaliza o comportamento por achá-lo importante ou útil. Adicionalmente, verificou-se que a motivação está relacionada menos ao acesso a recursos financeiros e mais ao prestígio que a docência traz em relação aos seus pares.

Motivação Docente na Atuação em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Uma Análise a Partir da Teoria da Autodeterminação

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os fatores motivacionais que levam os docentes da área de Ciências Contábeis a atuarem na pós-graduação *stricto sensu* tendo como base a Teoria da Autodeterminação. A coleta dos dados foi feita por meio de questionário, baseado no instrumento *The Work Tasks Motivation Scale for Teacher* desenvolvido por Fernet *et al.* (2008), respondido por 108 professores dos 33 programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de Contabilidade. De acordo com os resultados, a maior parte dos docentes é motivada extrinsecamente por meio da regulação identificada, e as dimensões de motivação se mostraram maiores para docentes do gênero feminino e para aqueles que atuam em instituições privadas. Na regulação identificada o indivíduo internaliza o comportamento por achá-lo importante ou útil. Adicionalmente, verificou-se que a motivação está relacionada menos ao acesso a recursos financeiros e mais ao prestígio que a docência traz em relação aos seus pares.

Palavras-chave: Motivação; Teoria da Autodeterminação; Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

1 INTRODUÇÃO

Para Laroca e Girardi (2011) há uma crise de identidade na profissão docente e os professores desempenham funções que ultrapassam o ensino na sala de aula, sendo que esta realidade incide sobre a sua satisfação e motivação, com consequências para eles mesmos e para o trabalho educacional.

A motivação dos professores parece ser o cerne da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da satisfação e realização profissional dos professores (Herdeiro & Silva, 2014). Davoglio, Santos e Spagnolo (2017) afirmam que a importância dos professores para a garantia da qualidade da educação é indiscutível e, inevitavelmente, remete à motivação para permanecer na carreira docente, levando em consideração tanto aspectos pessoais quanto profissionais. No entanto, ao longo da carreira, os professores tendem a ir diminuindo o compromisso e a autoeficácia em relação ao ensino. Por isso, proporcionar apoio e oportunidades desafiadoras para que os professores se mantenham realizados e motivados, são premissas indiciadoras de um ensino de sucesso (Huberman, 1989).

No contexto teórico, Ryan e Deci (2000) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, que leva em consideração que a motivação para o trabalho possui duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Para Deci (1971), as atividades motivadas intrinsecamente são caracterizadas por não possuírem uma recompensa aparente além da atividade em si mesma. Já a motivação extrínseca pode ser definida como um comportamento que leva o indivíduo a fazer uma atividade vislumbrando recompensas, os resultados, mais do que a atividade em si (Pizani, Barbosa-Rinaldi & Miranda, 2016).

Nesse sentido, observam-se poucos estudos relacionados com a motivação docente, sobretudo na área de Contabilidade (Silva *et al.*, 2015). Todavia, não foram identificados estudos cujo objeto de análise fosse os docentes da pós-graduação *stricto sensu*. Desta forma, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais fatores motivacionais levam os docentes da área de Ciências Contábeis a atuarem na pós-graduação *stricto sensu* à luz da Teoria da Autodeterminação? Nessa ótica, o objetivo geral da pesquisa é identificar os fatores motivacionais que levam os docentes em Ciências Contábeis das universidades brasileiras a atuarem em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Este estudo se mostra relevante por existirem evidências do quanto a motivação do professor pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem, sugerindo que quanto maior a motivação dos docentes, maiores são as chances de aprendizado dos alunos. Portanto, pesquisas

voltadas para a avaliação da qualidade motivacional do professor podem ser alternativas promissoras para a área educacional (Rudnik, 2012).

Dessa forma, essa pesquisa se mostra academicamente relevante à medida que fornece um cenário do perfil motivacional dos docentes possibilitando o desenvolvimento de estratégias de motivação pautadas neste panorama. Além disso, discute-se essa temática sob a ótica dos profissionais atuantes na pós-graduação *stricto sensu*, onde as pesquisas relacionadas são ainda mais escassas, buscando ampliar o estudo sobre motivação, ao comparar docentes de instituições de ensino públicas e privadas, com incentivos distintos para a atuação na pós-graduação *stricto sensu*, especificamente na área de Ciências Contábeis.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria da Autodeterminação

Para Ryan e Deci (2000a) a maioria das teorias que tratam de motivação a visualizam como um fenômeno único, que varia entre muita ou pouca. No entanto, a motivação dificilmente é um fenômeno unitário, as pessoas não têm apenas quantidades diferentes (muita ou pouca motivação), mas também tipos diferentes de motivação. A orientação da motivação diz respeito às atitudes e metas que dão origem às ações, diz respeito ao porquê das ações. Por exemplo, um aluno pode ser altamente motivado para fazer a lição de casa por curiosidade e interesse ou porque quer obter a aprovação de um professor ou dos pais.

Diante desse contexto, existem diferentes teorias que tratam da motivação. Dentre elas, pode-se destacar a Teoria da Autodeterminação, que leva em consideração que a motivação pode produzir efeitos no comportamento do indivíduo, e as consequências desse comportamento podem interferir na motivação (Borges, Miranda & Freitas, 2017).

A Teoria da Autodeterminação é um importante instrumento para se compreender como os diversos agentes sociais e ambientes influenciam a motivação do indivíduo. Ryan e Deci (2000a) consideram que, com o conhecimento dessas necessidades, as pessoas serão capazes de prever os efeitos dos comportamentos sobre sua motivação.

Na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) são feitas distinções entre diferentes tipos de motivação com base nas diferentes razões ou objetivos que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante; e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque leva a um resultado esperado (Ryan & Deci, 2000a).

A motivação intrínseca surgiu como um fenômeno importante para os educadores, uma fonte natural de aprendizagem e realização que pode ser sistematicamente catalisada ou minada pelas práticas dos pais e professores. Uma vez que a motivação intrínseca resulta em aprendizagem de alta qualidade e criatividade, é especialmente importante detalhar os fatores e as forças que podem anulá-la (Ryan & Deci, 2000a).

Em relação à motivação extrínseca, o indivíduo desenvolve suas atividades visando uma recompensa, e caso essas recompensas fossem retiradas, a motivação diminuiria. Isso evidenciaria que o envolvimento na atividade acontece com vistas a um fim, não havendo a presença de qualquer interesse intrínseco. Esse comportamento motivacional consiste num conjunto variado de comportamentos, fazendo com que existam diferentes tipos de regulação da motivação: integrada, identificada, introjetada e externa (Pizani *et al.*, 2016).

Ryan e Deci (2000a) desenvolveram uma taxonomia dos tipos de motivação em relação ao comportamento do indivíduo. Inicialmente tem-se a desmotivação, que possui o nível mais baixo de autonomia, indivíduos desmotivados não agem ou agem sem intenção ou motivação. Na sequência, apresenta-se a forma de motivação menos autônoma, a motivação extrínseca, que é dividida em quatro subcategorias: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Nesse caso, o indivíduo, ao realizar uma tarefa, busca uma

recompensa externa. De acordo com Deci e Ryan (1985) a motivação extrínseca é ordenada, sendo a regulação externa a menos autônoma e a regulação integrada a mais autônoma. A regulação externa é um comportamento realizado para satisfazer uma demanda externa ou obter recompensas externas. Os indivíduos identificam um comportamento regulado externamente como controlado ou alienado, e a causa de suas ações são perceptivelmente externas (Ryan & Deci, 2000a).

Por fim, o tipo mais autodeterminado de motivação é a motivação intrínseca. De acordo com Borges et al. (2017) ela se dá com a realização de determinada atividade pela própria satisfação do indivíduo, ou seja, um aluno estuda porque sente prazer ao estudar. Sendo assim, a conclusão de tal atividade é considerada espontânea, não havendo necessidade de pressões externas ou internas para que ela seja realizada.

De acordo com Cernev (2011) quando o professor encontra um ambiente capaz de propiciar e contribuir na satisfação de suas necessidades psicológicas, ele experimenta um desenvolvimento saudável e emoções positivas em seu trabalho.

2.2 Estudos Anteriores

A Teoria da Autodeterminação tem inspirado diversas pesquisas. Dentre elas, pode-se destacar o estudo realizado por Vallerand *et al.* (1992) que buscou validar um instrumento de avaliação da motivação padrão. Para isso, foi proposta a validação de uma escala de avaliação para medir a motivação para a educação (EME), construída por Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989), tendo como sujeitos da pesquisa 746 estudantes do Ensino Superior. A EME tem fundamento no conceito de motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação, de acordo com a Teoria da Autodeterminação. Os resultados demonstraram que a EME revelou propriedades psicométricas robustas, reforçando a validade do instrumento.

No Brasil, essa escala foi utilizada inicialmente por Sobral (2003). Sua pesquisa teve como objetivo analisar as características da motivação de estudantes de medicina e sua relação com fatores acadêmicos no início do curso, tendo como base a Teoria da Autodeterminação. Seus resultados demonstraram predominância de motivação autônoma e variação sexual. As correlações entre componentes da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e antecedentes e consequências motivacionais revelaram espectro de motivação compatível com influências individuais e contextuais. Os resultados dão suporte à validade do instrumento e ao seu uso no estudo de motivação universitária. A partir da pesquisa de Sobral (2003) e da validação do instrumento, estudos foram realizados utilizando-se da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Dentre eles, é possível citar as pesquisas de Leal *et al.* (2013) e Durso, Cunha, Neves & Teixeira (2016).

Leal *et al.* (2013), buscaram avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, à luz da Teoria da Autodeterminação. A pesquisa foi realizada com 259 estudantes matriculados em todos os períodos do Curso de Ciências Contábeis. Os resultados evidenciaram que os estudantes pesquisados apresentaram perfil de motivação autodeterminada. Foi observado também indícios de que alunos de Ciências Contábeis possuem menor nível de motivação intrínseca do que os de outros cursos, bem como de que alunos ingressantes apresentam maior nível de motivação autônoma, enquanto que alunos concluintes apresentam maior nível de motivação extrínseca.

Durso *et al.* (2016) quiseram identificar o nível motivacional dos estudantes de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas com relação à busca por uma pós-graduação *stricto sensu* e determinar as variáveis que influenciam sua motivação. Tendo como base a Teoria da Autodeterminação, aplicaram um questionário a 173 universitários de instituições públicas de Minas Gerais, que ofertavam os cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Os resultados evidenciaram que os alunos de Ciências Contábeis não apresentam diferença de nível motivacional quando comparados com os de Ciências Econômicas. Constataram, também que

as mulheres, os mais velhos, aqueles com bolsa de iniciação científica, os provenientes das classes socioeconômicas mais baixas e aqueles cujas mães são mais escolarizadas tendem a apresentar motivação mais autodeterminada.

Sob essa ótica, Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson (2008), também baseados na pesquisa de Vallerand *et al.* (1992), desenvolveram e validaram uma ferramenta para medir a motivação dos professores em relação às suas atividades. A Escala de Motivação das Tarefas de Trabalho para Professores (*The Work Tasks Motivation Scale for Teachers – WTMST*) foi desenvolvida para avaliar cinco construções motivacionais em relação a seis atividades (por exemplo, preparar aula). Em geral, os resultados do estudo revelaram que o WTMST é composto por 30 fatores confiáveis e válidos que refletem cinco tipos de motivação. Os autores concluíram que a abordagem pode ser utilizada como um suporte para avaliar a motivação de professores para suas atividades à luz da Teoria da Autodeterminação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, descritivo e com abordagem quantitativa e qualitativa, utilizou-se de uma *survey* como procedimento de coleta de dados para atingir os seus objetivos, por meio da aplicação do instrumento *The Work Tasks Motivation Scale for Teacher* de Fernet *et al.* (2008).

Para a quantificação dos dados coletados, foi aplicada a estatística descritiva para descrever o perfil dos indivíduos da amostra estudada e, procurou-se ainda, identificar diferenças estatisticamente relevantes entre os grupos identificados pelas variáveis analisadas, tais como gênero e tipo de instituição a qual o docente está vinculado. Para atender à abordagem qualitativa foi incluída uma questão aberta no questionário, visando identificar de forma aprofundada as possíveis motivações adicionais não incluídas no instrumento utilizado.

Na composição da amostra do estudo, buscou-se inicialmente identificar os Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, por meio do *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram identificados 32 programas, incluindo os de Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará, de Controladoria da Universidade Federal Rural de Pernambuco e de Controladoria e Finanças Empresariais da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Estes foram incluídos por apresentarem uma abordagem contábil verificada pela análise documental da grade curricular.

Depois de selecionados os programas, foram realizadas buscas nas páginas eletrônicas dos cursos para identificar os docentes atuantes nos mesmos e seus endereços eletrônicos para envio do questionário. Foi identificada uma população de 396 docentes. O envio dos questionários foi realizado via *e-mail* utilizando-se formulário disponibilizado pelo *Google Docs*, que possui as vantagens de menor custo e maior velocidade de obtenção da resposta (Martins & Theophilo, 2009). Foram obtidas 108 respostas que compõem a amostra não probabilística final deste estudo.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário estruturado, eletrônico, composto por quinze questões fechadas e uma questão aberta. Nesta pesquisa foram utilizadas escalas numéricas de concordância de 7 pontos conforme a Escala de Motivação de Tarefas para Professores (EMTP) de Fernet *et al.* (2008), que fornece um suporte à luz da Teoria da Autodeterminação para avaliar a motivação dos professores em suas tarefas.

Além dos itens abordados na Escala de Motivação de Tarefas para Professores, foram também incluídas questões que permitissem descrever o perfil da amostra estudada, bem como criar categorias para análise, refletindo idade, gênero, programa vinculado, tempo de atuação na docência e em programas de pós-graduação. Após as questões relacionadas à Escala de Motivação de Tarefas para Professores, foram também elaborados quatro itens em escala *likert* de concordância de 7 pontos refletindo o sentimento dos docentes quanto à obtenção de *status* e de recursos financeiros na realização das tarefas inerentes à atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ao final, uma questão aberta foi elaborada para que o docente pudesse

compartilhar outras razões que poderiam motivar sua atuação nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* da instituição onde atua, além das alternativas citadas na escala.

Assim como no estudo de Fernet *et al.* (2008), foram explorados os possíveis efeitos do gênero, já que evidências encontradas em outras pesquisas demonstraram que, tipicamente, mulheres apresentam níveis mais elevados de regulação intrínseca e identificada em relação ao trabalho do que homens (Vallerand *et al.*, 1992). Além do gênero, optou-se também por proceder a análises considerando o tipo de instituição a qual o docente está vinculado. Foi utilizado o teste Wilcoxon-Mann-Whitney para identificar diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis dos grupos analisados, visando descrever um comportamento ou percepção dos usuários frente a essas características. A escolha do teste está suportada na premissa da não normalidade da distribuição dos dados, a ser confirmada por meio do Teste Shapiro-Wilk.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Na Tabela 1 é apresentado o perfil dos respondentes da pesquisa por meio de variáveis sociodemográficas, tais como gênero, faixa etária, tipo de instituição a qual o docente está vinculado, tempo de atuação na docência e na pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes

| FAIXA ETÁRIA | Quantidade | % | TIPO DE INSTITUIÇÃO | Quantidade | % |
|------------------------------|------------|-------|----------------------------|-------------------|----------|
| Até 30 anos | 3 | 2,8% | Pública | 93 | 86,1% |
| Entre 31 e 40 anos | 22 | 20,4% | Privada | 15 | 13,9% |
| Entre 41 e 50 anos | 48 | 44,4% | GÊNERO | Quantidade | % |
| Entre 51 e 60 anos | 22 | 20,4% | Feminino | 31 | 29,0% |
| Mais de 60 anos | 13 | 12,0% | Masculino | 76 | 71,0% |
| | | | Não respondeu | 1 | |
| TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA | Quantidade | % | TEMPO NA PÓS STRICTO SENSU | Quantidade | % |
| Até 5 anos | 3 | 2,8% | Até 5 anos | 59 | 54,6% |
| Entre 6 e 10 anos | 18 | 16,7% | Entre 6 e 10 anos | 22 | 20,4% |
| Entre 11 e 15 anos | 26 | 24,1% | Entre 11 e 15 anos | 13 | 12,0% |
| Entre 16 e 20 anos | 26 | 24,1% | Entre 16 e 20 anos | 9 | 8,3% |
| Entre 21 e 25 anos | 12 | 11,1% | Entre 21 e 25 anos | 1 | 0,9% |
| Mais de 25 anos | 23 | 21,3% | Mais de 25 anos | 4 | 3,7% |

Fonte: Resultados da Pesquisa (2018).

É possível verificar que a maioria dos docentes da pesquisa é composta por homens (71%), atuantes na rede pública de ensino (86,1%), concentrados na faixa etária entre 41 e 50 anos e com tempo de atuação na pós-graduação de até 5 anos (Tabela 1).

Na Tabela 2 são evidenciados os resultados da Escala de Motivação de Tarefas para Professores para cada dimensão estudada de acordo com a Teoria da Autodeterminação, considerando a atuação dos docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Destaca-se que a consistência interna do instrumento foi testada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach. Foram analisados os quinze itens adicionados ao questionário conforme modelo validado por Fernet *et al.* (2008), obtendo um coeficiente de 80,16%, tornando o instrumento apto a ser utilizado na pesquisa.

Tabela 2 – Resultados da Escala de Motivação de Tarefas para Professores

| Dimensão | Item | Média | Média Geral | Desvio Padrão |
|----------------------|---|-------|-------------|---------------|
| Motivação Intrínseca | 1 Porque é agradável realizar essa tarefa. | 5,54 | 5,81 | 1,24 |
| | 2 Porque eu acho essa tarefa interessante de fazer. | 5,94 | | |

| | | | | | |
|------------------------|----|---|------|------|------|
| | 3 | Porque eu gosto de fazer essa tarefa. | 5,97 | | 1,05 |
| Regulação Identificada | 4 | Porque é importante para mim realizar essa tarefa. | 6,05 | 6,04 | 1,00 |
| | 5 | Porque essa tarefa me permite alcançar objetivos de trabalho que considero importantes. | 6,15 | | 1,01 |
| | 6 | Porque acho essa tarefa importante para o sucesso acadêmico dos meus alunos. | 5,92 | | 1,24 |
| Regulação Introjetada | 7 | Porque se eu não realizar essa tarefa, eu me sentirei mal. | 3,42 | 3,01 | 1,76 |
| | 8 | Porque eu me sentiria culpado em não fazê-lo. | 2,85 | | 1,73 |
| | 9 | Para não me sentir mal se eu não fizer isso. | 2,76 | | 1,68 |
| Regulação Externa | 10 | Porque o meu trabalho exige isso. | 3,53 | 2,77 | 2,07 |
| | 11 | Porque a universidade me obriga a fazê-lo. | 2,36 | | 1,78 |
| | 12 | Porque eu sou pago para fazer isso. | 2,44 | | 1,82 |
| Desmotivação | 13 | Não sei, nem sempre vejo a relevância da realização dessa tarefa. | 2,11 | 1,87 | 1,66 |
| | 14 | Eu costumava saber por que estava fazendo essa tarefa, mas não vejo mais o motivo. | 1,71 | | 1,22 |
| | 15 | Não sei, às vezes não vejo seu propósito. | 1,78 | | 1,31 |

Fonte: Resultados da Pesquisa (2018).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, e com base na escala de concordância de 7 pontos, pode-se observar um alto nível de motivação intrínseca (média geral 5,81) para os indivíduos analisados. A motivação intrínseca é considerada o tipo mais autodeterminado de motivação, pois, segundo Borges *et al.* (2017), ela se dá com a realização de determinada atividade pela própria satisfação do indivíduo. Ou seja, os docentes atuam na pós-graduação *stricto sensu* porque se sentem realizados ao desempenharem essa tarefa.

Apesar da elevada motivação intrínseca, pode-se constatar que a maioria dos indivíduos da amostra também é motivada extrinsecamente. Dentre os três tipos de motivação extrínseca, a atuação dos docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* se dá principalmente por meio da regulação identificada (média geral 6,04), considerado o maior nível de autodeterminação dentro da motivação extrínseca, em que há alguma interiorização da motivação para a realização da atividade, mesmo que a razão para fazê-la seja de origem externa (Leal *et al.*, 2013). As demais dimensões – inclusive a desmotivação – apresentaram-se com menores níveis, corroborando com a percepção inicial de que há elevada motivação dos docentes para atuarem em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sob a ótica da Teoria da Autodeterminação. Além das questões relacionadas à Escala de Motivação de Tarefas para os Professores, foram analisadas possíveis influências de outras variáveis na motivação dos indivíduos da amostra. Na Tabela 3 são apresentados os resultados das variáveis gênero e tipo de instituição para todas as dimensões da Teoria da Autodeterminação.

Tabela 3 – Análise das Variáveis Gênero e Tipo de Instituição

| DIMENSÃO | Média | | Shapiro-Wilk (Prob>z) | | Wilcoxon Mann-Whitney (Prob>z) |
|------------------------|-------|------|-----------------------|------|--------------------------------|
| | FEM | MASC | FEM | MASC | |
| Motivação Intrínseca | 5,90 | 5,78 | 0,80 | 0,00 | 0,58 |
| Regulação Identificada | 6,18 | 5,99 | 0,03 | 0,00 | 0,80 |
| Regulação Introjetada | 3,23 | 2,94 | 0,42 | 0,00 | 0,27 |
| Regulação Externa | 2,83 | 2,75 | 0,45 | 0,00 | 0,63 |
| Desmotivação | 1,78 | 1,91 | 0,00 | 0,00 | 0,15 |
| DIMENSÃO | Média | | Shapiro-Wilk (Prob>z) | | Wilcoxon Mann-Whitney (Prob>z) |
| | PRI | PUB | PRI | PUB | |
| Motivação Intrínseca | 6,40 | 5,72 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Regulação Identificada | 6,36 | 5,99 | 0,46 | 0,00 | 0,28 |
| Regulação Introjetada | 3,02 | 3,01 | 0,75 | 0,00 | 0,35 |
| Regulação Externa | 3,09 | 2,72 | 0,18 | 0,00 | 0,60 |
| Desmotivação | 1,56 | 1,92 | 0,37 | 0,00 | 0,29 |

Fonte: Resultados da Pesquisa (2018).

Considerando que a amostra não apresentava distribuição normal, optou-se por utilizar o Teste Wilcoxon Mann-Whitney para identificar diferenças significativas entres os grupos. Pode-se perceber que a média geral das dimensões de motivação intrínseca e extrínseca são maiores para as docentes do gênero feminino, no entanto, apesar de sugerir maior motivação desse grupo para atuar em programas de pós-graduação *stricto sensu*, essa diferença não se mostrou estatisticamente significativa. Esses resultados vão de encontro aos obtidos por Fernet *et al.* (2008) e Vallerand *et al.* (1992) que observaram que, em diferentes contextos de vida, as mulheres relatam níveis maiores de motivação autodeterminada do que os homens. Da mesma forma que os resultados encontrados por Pizani *et al.* (2016), de que a motivação de homens e mulheres não se mostrou diferente estatisticamente, os autores justificaram que esse resultado pode se dar pelo fato de os indivíduos estarem inseridos em uma realidade escolar comum. Lopes, Pinheiro, Silva & Abreu (2015) ao analisarem os resultados de acordo com o gênero também encontraram que não há diferença entre eles e confirmam que em ambas as categorias o nível deste tipo de motivação é, em média, elevado.

Foi analisada, também, a influência do tipo de instituição à qual os docentes estão vinculados, identificando maiores níveis de motivação intrínseca e extrínseca para o grupo de docentes que atuam em instituições privadas. Todavia, esse resultado se mostrou estatisticamente significativo somente para a motivação intrínseca, demonstrando que os indivíduos que atuam em instituições de ensino privadas se sentem mais realizados em atuarem em programas de pós-graduação *stricto sensu* do que aqueles que atuam em instituições públicas e essa motivação se dá independente de fatores externos. Da mesma forma que na pesquisa de Cernev (2011), de um modo geral, os docentes tanto de instituições públicas quanto de instituições privadas apresentaram um alto índice de motivação.

Adicionalmente aos itens analisados conforme o estudo de Fernet *et al.* (2008), nesta pesquisa foram incluídas mais quatro perguntas, com vistas a identificar a motivação dos docentes em relação ao *status* e a obtenção de recursos financeiros ao atuarem em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados da Escala de Motivação de Tarefas para Professores – Questões adicionais

| | Item | Média | Desvio Padrão |
|----|---|-------|---------------|
| 16 | Sinto que a realização dessa tarefa me fornece certo <i>status</i> na universidade que leciono. | 4,99 | 1,68 |
| 17 | Atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> me possibilita ter privilégios entre os demais pesquisadores. | 3,87 | 1,91 |
| 18 | Percebo que tenho maior destaque nos eventos acadêmicos por atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> . | 4,00 | 1,89 |
| 19 | Estou na pós-graduação pois me permite ter acesso mais facilmente a recursos financeiros por meio de projetos de pesquisa financiados por entidades de fomento. | 3,76 | 1,96 |

Fonte: Resultados da Pesquisa (2018).

Dentre as questões adicionadas, os docentes analisados apresentaram um índice maior de concordância para as questões relacionadas ao *status* que pode ser alcançado com a atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre elas, a que obteve a maior média “Sinto que a realização dessa tarefa me fornece certo *status* na universidade que leciono” confirma esse fato de forma direta, demonstrando que, mais do que acesso a recursos financeiros, a atuação nesses programas pode ser motivada pelo prestígio que ela traz para os docentes em relação aos seus pares.

Além das questões fechadas que deveriam ser respondidas de acordo com a escala de concordância, ao final do questionário foi incluída uma questão aberta, com o objetivo de captar possíveis motivações adicionais que poderiam não estar sendo apreendidas pelo instrumentos.

A questão “Além das alternativas citadas anteriormente, há outras razões que você gostaria de compartilhar que motivaram sua atuação nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na instituição onde atua?” era de preenchimento facultativo, sendo obtidas 34 respostas válidas.

Após a análise das respostas, foi possível identificar alguns fatores citados pelos docentes que os motivam e desmotivam na atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre os fatores motivacionais mais citados nas respostas está a possibilidade de contribuir para a formação e o desenvolvimento de pesquisadores, profissionais, pessoas, professores e também da profissão contábil. Portanto, a motivação viria da expectativa de poder ajudar na formação tanto de outros indivíduos quanto da profissão. Outros fatores citados foram a maior possibilidade de desenvolver pesquisas, estar em contato com discussões mais aprofundadas, se manter atualizado e não cair na rotina desmotivacional da docência. Essas respostas se relacionam ao aspecto da pesquisa, muito presente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A questão da desmotivação para atividades docentes pode ser confirmada na pesquisa de Cernev (2011) cujos resultados demonstraram que a motivação para a atuação como docente vai diminuindo com o passar do tempo. Por outro lado, além das respostas que tratam de fatores motivacionais, alguns docentes apontaram fatores que desmotivam a atuação nos referidos programas. O fator mais recorrente foi a excessiva pressão e cobrança por publicações de artigos imposta pela Capes e reforçada pelos programas em geral.

Os resultados desta pesquisa, de forma geral, apontam para um elevado nível de motivação intrínseca e extrínseca por regulação identificada, demonstrando que os docentes analisados se identificam com as atividades desenvolvidas. Diante disso, as evidências apontam que os docentes se sentem realizados em poderem contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e da profissão contábil e para a formação de recursos humanos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indivíduos possuem níveis diversos de motivação e, por isso, a Teoria da Autodeterminação foi utilizada nesta pesquisa com o objetivo de analisar os fatores motivacionais que levam os docentes da área de Ciências Contábeis a atuarem na pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário em meio eletrônico e foram obtidas 108 respostas dos docentes que atuam nos programas supracitados.

Com base nos resultados, pode-se identificar que a maioria dos docentes que responderam à pesquisa é composta por homens, que atuam na rede pública de ensino e com idade entre 41 e 50 anos. Em relação à experiência profissional, a grande maioria atua há mais de 10 anos, contudo, a atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu* é, em média, de até 5 anos, evidenciando a pouca maturidade dos docentes atuantes nesses programas.

Em relação aos resultados obtidos a partir da Escala de Motivação de Tarefas para Professores, pode-se observar um alto nível de motivação intrínseca, contudo, a maior parte dos indivíduos da amostra é motivada extrinsecamente por meio da regulação identificada, que é o maior nível de autodeterminação dentro da motivação extrínseca, na qual o indivíduo percebe alguma interiorização da motivação para a realização da atividade, mesmo que a razão para fazê-la seja de origem externa.

Analisando os resultados sob a perspectiva do gênero e do tipo de instituição constatou-se que a média geral das dimensões de motivação intrínseca e extrínseca se mostrou maior para os docentes do gênero feminino, entretanto, essa diferença não se mostrou estatisticamente significativa. Já com relação ao tipo de instituição foram identificados maiores níveis de motivação intrínseca e extrínseca para o grupo de docentes que atuam em instituições privadas. Mostrando-se o resultado estatisticamente significativo somente para a motivação intrínseca. Adicionalmente, as respostas dadas pelos docentes analisados demonstram que, mais do que acesso a recursos financeiros, a atuação nesses programas pode ser motivada pelo prestígio que ela traz em relação aos seus pares. E os principais fatores que motivam os docentes estão

relacionados tanto com a possibilidade de contribuir para a formação de outros indivíduos e da profissão, quanto com o desenvolvimento de pesquisas e evitar cair na rotina desmotivacional da docência.

REFERÊNCIAS

Borges, M. S.; Miranda, G. J.; & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14 (32), p. 89-107.

Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação (2017). Avaliação quadrienal. Recuperado em outubro, 2017, de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWVhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjExZmJlMmIxY2JkZjgyZjc>.

Cernev, F. K. (2011). A motivação de professores de música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Dissertação de Mestrado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Davoglio, T. R.; Santos, C.; & Spagnolo, B. S. (2017). Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (2), p. 175-182.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), p. 105-115.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Durso, S. O.; Cunha, J. V. A.; Neves, P. A.; & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores Motivacionais para o Mestrado Acadêmico: uma Comparação entre Alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, 27 (71), p. 243-258.

Fernet, C.; Senécal, C.; Guay, F.; Marsh, H.; & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career assessment*, 16 (2), p. 256-279.

Herdeiro, R.; & Silva, A. M. C. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. In: Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)*. Braga: CIEC, Uminho.

Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une profession*. Neuchâtel, Suíça: Delachaux & Niestlé.

Larocca, P.; & Girardi, P. (2011). Trabalho, Satisfação e Motivação Docente: Um Estudo Exploratório com Professores da Educação Básica. Anais do X congresso Nacional de Educação–EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação–SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

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-USP*, 24 (62), p. 162-173.

Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., Silva, A. C. R., & Abreu, E. S. (2015). Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia

na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(1), p. 21-39.

Martins, G. A.; & Theophilo, C. R. (2009). *Metodologia da Investigação científica para as ciências sociais aplicadas*. (2. ed.) São Paulo: Atlas.

Pizani, J. Barbosa-Rinaldi, I. P. Miranda, A. C. M. & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38 (3), p. 259-266.

Rudnik, L. (2012). *Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho: adaptação e validação de um instrumento*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

Ryan, R. M.; & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55 (1), p. 68–78.

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

Silva, A.; Pletsh, C. S.; & Biavatti, V. T. (2015). Reação motivacional docente do Curso de Graduação em Ciências Contábeis sob a perspectiva da Teoria Atribucional. *Contabilidade y Negocios*. 10 (20), p. 70-82.

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

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M.; & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the echelle de motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 3 (21), p. 323-349.

Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. Blais, M. R.; Brière, N. M.; Senécal, C.; & Vallières E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), p. 1003-1017.