

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE – PPGC**

**MAICO SCHNELL**

**INFLUÊNCIA DOS FATORES MOTIVACIONAIS NO DESEMPENHO DE  
ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO  
MULTICASO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

**CASCATEL**  
**2017**

**MAICO SCHNELL**

**INFLUÊNCIA DOS FATORES MOTIVACIONAIS NO DESEMPENHO DE  
ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO  
MULTICASO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGC) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em contabilidade.

Área de Concentração: Contabilidade Gerencial e Controle em Organizações

Orientador: Prof. Dr. Sidnei Celerino da Silva

**CASCADEL**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE – Campus Cascavel)

Schnell, Maico.

S384i      Influencia dos fatores motivacionais no desempenho de estudantes do curso de ciências contábeis: um estudo multicaso sob a perspectiva da teoria da autodeterminação/ Maico Schnell. --- Cascavel: UNIOESTE, 2017.  
127 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Sidnei Celerino da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Contabilidade.

Inclui Bibliografia

1. Ensino Superior - Público- Privado. 2. Ciências Contábeis. 3. Estudantes-Motivação. 5. Autodeterminação (Educação). I. Silva, Sidnei Celerino da. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

Bibliotecária responsável Rosângela A. A. Silva – CRB 9º/1810

Correção de língua portuguesa e normas: Aline de Quadros Gonçalves Becker



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

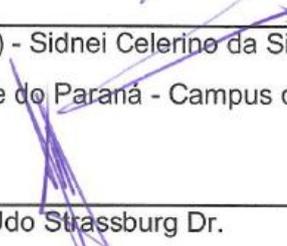
**MAICO SCHNELL**

**INFLUENCIA DA MOTIVAÇÃO/DESMOTIVAÇÃO NO DESEMPENHO DE  
ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO  
MULTICASO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

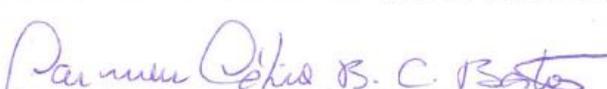
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Contabilidade, área de concentração Controladoria, linha de pesquisa Contabilidade Gerencial e Controle em Organizações, APROVADO pela seguinte banca examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Sidnei Celerino da Silva Dr.

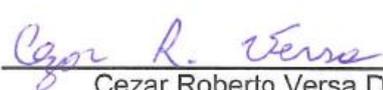
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

  
\_\_\_\_\_  
Udo Strassburg Dr.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

  
\_\_\_\_\_  
Carmen Celia Barradas Correia Bastos Dr.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

  
\_\_\_\_\_  
Cezar Roberto Versa Dr.

União Educacional De Cascavel - UNIVEL (UNIVEL)

Cascavel, 13 de julho de 2017

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelas bênçãos na consecução desse grandioso projeto.

Ao professor orientador Dr. Sidnei Celerino da Silva, pela paciência, competência teórica e metodológica e seus ricos ensinamentos durante toda a pesquisa e mestrado.

À Milena e o Heitor, meus filhos amados, que com, seus cinco e um (anos) cheios de vida e de graças, ensinam-me a ser pai e constituem-se na maior e responsável motivação para a conclusão deste mestrado.

À minha esposa Tatiana, pela espera, compreensão e força que nos une cada vez mais.

Aos meus pais pelo amor e carinho, sempre incentivando a trilhar os caminhos do conhecimento.

A professora Coordenadora Dra. Delci Grapegia Dal Vesco, pela dedicação e competência junto ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UNIOESTE.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UNIOESTE, por compartilharem seus conhecimentos.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, pelas preciosas contribuições e sugestões de aprimoramento.

Aos alunos, pela disponibilidade em preencherem os questionários e participarem das entrevistas.

Aos amigos do mestrado, pela amizade.

## RESUMO

### **INFLUÊNCIA DOS FATORES MOTIVACIONAIS NO DESEMPENHO DE ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO MULTICASO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

O objetivo do estudo foi conhecer como os diferentes estágios de motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino privada e uma pública, conforme a Teoria da Autodeterminação. Foram selecionados alunos em estágio inicial (iniciantes) e final (concluintes) do curso, tendo sido formada uma amostra com 261 respondentes dos questionários estruturados com base na Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e, também, contou com a participação de 25 entrevistados, considerando as três dimensões de motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação, apresentadas pela Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985). Os dados coletados foram analisados com software SPSS 20 e Atlas.TI 7.0, por meio de análise descritiva e análise de conteúdo. Os resultados encontrados apontaram que existem diferenças entre os fatores que geram a motivação acadêmica entre os alunos de IES Privada e Pública. Os estudantes iniciantes de IES Privada são mais motivados extrinsecamente por identificação apresentando como fator preponderante, que a formação universitária aumentará sua competência como profissional, enquanto, os alunos concluintes são mais motivados por controle externo. Já os estudantes da IES Pública são mais motivados extrinsecamente por controle externo, sendo os fatores preponderantes, a fim de ter uma boa remuneração no futuro e, para os alunos concluintes, foi afim de obter um emprego de prestígio no futuro. Quanto aos tipos de motivação/desmotivação e o desempenho acadêmico, os alunos orientados por motivação intrínseca apresentaram-se com a nota maior de autopercepção de desempenho entre os alunos iniciantes e concluintes da IES Privada. Na IES Pública os alunos iniciantes motivados intrinsecamente são os que apresentaram maior nota de autopercepção de desempenho, com exceção dos alunos concluintes em que a nota de autopercepção foi maior entre aqueles motivados extrinsecamente, ou seja, existem diferenças entre os fatores que geram motivação/desmotivação e autopercepção de desempenho entre alunos iniciantes e concluintes e entre IES Privada e Pública. Assim, o estudo, concluiu que os estudantes reconheçam que são protagonistas no processo de formação, portanto, responsáveis pela qualidade da aprendizagem, deixando de transferir a responsabilidade aos cursos, IES e docentes. Por fim, acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o aprimoramento do ensino e da pesquisa nos Cursos de Ciências Contábeis de IES públicas e privadas do país, como também, para o ensino e pesquisa em outras áreas.

**Palavras-chave:** Motivação Intrínseca, Extrínseca e Desmotivação. Teoria da Autodeterminação. Instituições de Ensino Privada e Pública. Ensino de Ciências contábeis.

## ABSTRACT

### INFLUENCE OF MOTIVATIONAL FACTORS NOT PERFORMANCE OF STUDENTS OF THE COURSE OF ACCOUNTING SCIENCES: A MULTICOLE STUDY UNDER THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF SELF-DETERMINATION

The objective of the study was to know how the different stages of motivation / demotivation influence the performance of the students of the course of Accounting Sciences of a private and a public institution, according to the Theory of Self-determination. A sample of 261 respondents from the questionnaires structured based on the Academic Motivation Scale (EMA) was selected, and also had the participation of 25 interviewees, considering the three dimensions of intrinsic, extrinsic motivation and demotivation, presented by the Self-Determination Theory (Deci and Ryan, 1985). The collected data were analyzed with software SPSS 20 and Atlas.TI 7.0, through descriptive analysis and content analysis. The results showed that there are differences between the factors that generate the academic motivation among the students of Private and Public HEI. Beginning students of IES Private are more motivated extrinsically by identification, presenting as a preponderant factor, that university education will increase their competence as a professional, while the final students are more motivated by external control. The students of the Public HEI are more motivated extrinsically by external control, being the factors preponderant, in order to have a good remuneration in the future and, for the final students, was in order to obtain a prestigious job in the future. Regarding the types of motivation / demotivation and academic performance, the students oriented by intrinsic motivation presented themselves with the highest self-perception of performance among the students starting and finishing the HEI Private. In the public IES, the intrinsically motivated beginner students are the ones with the highest performance self-perception score, except for the final students in whom the self-perception score was higher among those motivated extrinsically, that is, there are differences between the factors that generate motivation / demotivation and self-perception of performance among beginners and undergraduates and between private and public HEI. Thus, the study concluded that students recognize that they are protagonists in the training process, therefore, responsible for the quality of learning, failing to transfer responsibility to courses, HEI and teachers. Finally, it is believed that the results of this study can contribute to the improvement of teaching and research in the Public and Private HEI courses in public and private HEIs, as well as teaching and research in other areas.

**Keywords:** Intrinsic, Extrinsic Motivation and Demotivation. Theory of Self-determination. Private and Public Education Institutions. Teaching Accounting Sciences.

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Subteorias que compõem a teoria da autodeterminação .....	25
Quadro 2 - Evolução e objetivos dos estudos relacionados à teoria da autodeterminação ...	27
Quadro 3 - Níveis de motivação da EMA de acordo com a Teoria da Autodeterminação ...	34
Quadro 4 - Modelo teórico para avaliação dos acadêmicos de escolas públicas e privadas .	45
Quadro 5 - Dimensões e afirmação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).....	48
Quadro 6 - Descrição das questões da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) .....	50
Quadro 7 - Objetivos da pesquisa e suas questões e ações.....	55
Quadro 8 - Instrumento e Variáveis obtidas para coleta de dados .....	56
Quadro 9 - Caracterização dos entrevistados .....	90
Quadro 10 - Entrevistados por IES e por estágio do curso.....	91

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - O continuum de Autodeterminação .....	32
Figura 2 - Antecedentes da Teoria da Autodeterminação .....	42
Figura 3 - Motivação acadêmica intrínseca dos entrevistados .....	95
Figura 4 - Motivação acadêmica extrínseca regulado por identificação dos entrevistados....	98
Figura 5 - Motivação acadêmica extrínseca regulada por introjeção dos entrevistados .....	100
Figura 6 - Motivação acadêmica extrínseca por controle externo dos entrevistados .....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de aprovados da 1ª a 12ª Edição do Exame.....	39
Tabela 2 - Distribuição dos questionários por IES e período do curso .....	62
Tabela 3 - Caracterização dos respondentes do curso de Ciências Contábeis da IES Privada .....	62
Tabela 4 - Caracterização dos respondentes do curso de Ciências Contábeis da IES Pública .....	64
Tabela 5 - Dimensões e fatores que geram motivação/desmotivação em acadêmicos de IES Privada.....	66
Tabela 6 - Dimensões e fatores que geram motivação/desmotivação em acadêmicos da IES Pública .....	70
Tabela 7 - Estágio do continuum da motivação acadêmica dos estudantes da IES Privada ..	75
Tabela 8 - Estágio do continuum da motivação acadêmica dos estudantes da IES Pública...	77
Tabela 9 - Perfil dos respondentes e autopercepção de desempenho por IES.....	80
Tabela 10 - Relação da motivação/desmotivação acadêmica com o desempenho dos alunos iniciantes e concluintes das IES Privada e Pública.....	84
Tabela 11 - Entrevistados por IES e gênero .....	89
Tabela 12 - Motivação dos acadêmicos entrevistados por estágio do curso e IES .....	92

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivos do estudo.....</b>	<b>19</b>
1.1.1	Objetivo geral .....	19
1.1.2	Objetivos específicos .....	19
<b>1.2</b>	<b>Justificativa e contribuições do estudo .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3</b>	<b>Delimitação do estudo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.4</b>	<b>Estrutura da dissertação .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>BASE TEÓRICA .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Teoria da autodeterminação .....</b>	<b>23</b>
2.1.1	Visão geral da teoria .....	23
2.1.2	Evolução dos estudos.....	26
2.1.3	Continuum de autodeterminação .....	31
2.1.4	Modelo de aferição da motivação .....	34
<b>2.2</b>	<b>Tipos da motivação e desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis.....</b>	<b>36</b>
2.2.1	Tipos da motivação intrínseca e extrínseca do estudante de Ciências Contábeis.....	36
2.2.2	Desempenho dos estudantes no curso de Ciências Contábeis no Brasil .....	38
<b>2.3</b>	<b>Construção do modelo teórico .....</b>	<b>41</b>
2.3.1	Antecedentes da teoria .....	41
2.3.2	Teoria de base .....	43
2.3.3	Modelo teórico aplicado a pesquisa.....	44
<b>3</b>	<b>MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipologia da pesquisa .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>Delineamento da pesquisa .....</b>	<b>47</b>
3.2.1	Instrumento de Coleta de Dados .....	47
3.2.1.1	Estrutura do Questionário.....	48
3.2.1.2	Dados documentais.....	51
3.2.1.3	Entrevista.....	51
3.2.2	Protocolo de Estudo de Caso Múltiplo.....	52
3.2.2.1	Visão geral do projeto de estudo de caso .....	52
3.2.2.2	Procedimentos de Campo .....	53
3.2.2.3	Questões do Estudo de Caso .....	54

3.2.2.4	Guia para elaboração do relatório do estudo de caso .....	56
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>Fatores que Geram Motivação Intrínseca e Extrínseca nos Alunos de IES Públicas e Privadas.....</b>	<b>61</b>
4.1.1	Caracterização dos Respondentes .....	61
4.1.2	Fatores que Geram Motivação/Desmotivação nos Alunos dos Cursos de Ciências Contábeis de IES Privada e Pública .....	65
<b>4.2</b>	<b>Nível de Motivação dos Discentes Conforme Estágios do Continuum.....</b>	<b>75</b>
<b>4.3</b>	<b>Relação entre Estágios de Motivação/Desmotivação e Desempenho Discente ...</b>	<b>79</b>
4.3.1	Relação do Perfil dos Acadêmicos com a Autopercepção de Desempenho .....	79
4.3.2	Relação da Motivação/Desmotivação Acadêmica com o Desempenho .....	83
4.3.3	Análise de Como a Motivação/Desmotivação Influencia no Desempenho .....	88
4.3.3.1	Perfil dos discentes entrevistados.....	89
4.3.3.2	Influência da motivação intrínseca dos entrevistados no desempenho .....	94
4.3.3.3	Influência da motivação extrínseca dos entrevistados no desempenho .....	97
4.3.3.4	Influência da desmotivação dos entrevistados no desempenho .....	103
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo apresentado nesta dissertação, intitulado “Influência dos fatores motivacionais no desempenho dos estudantes do curso de Ciências Contábeis: um estudo multicaso sob a perspectiva da teoria da autodeterminação”, inserido na linha de pesquisa contabilidade Gerencial e Controle em Organizações, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Contabilidade (PPGC), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que tem como área de concentração a Controladoria.

Cresce nas últimas décadas o acesso ao ensino superior, particularmente na área contábil. Em 2010, o Brasil passou a adotar as Normas Internacionais de Contabilidade e esta mudança tem provocado alterações nos cursos de Ciências Contábeis, em especial a necessidade de novos cursos para atender as demandas de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Pois, com o advento da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, em seu artigo 3º, o profissional contábil é capacitado se (i) compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização; (ii) apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais e (iii) revelar capacidade crítico-analítica de avaliação.

De acordo com Leal, Soares e Souza (2008), o mercado de trabalho vem exigindo do profissional contábil um conhecimento além da base acadêmica, transcendendo o conhecimento técnico. Esse profissional deve possuir condições de auxiliar na tomada de decisão de empresários, com abrangente conhecimento contábil.

Diante disto, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgaram em 2014, os dados do Censo da Educação Superior de 2013, onde o curso de Ciências Contábeis está entre os cursos de graduação mais procurados, com 328.031 matrículas renovadas e de ingressantes, o que representa 5% do total de matrículas de todos os cursos do país, ocupando a quarta posição no ranking, ficando atrás apenas de Administração, Direito e Pedagogia (MEC/INEP, 2014).

Por outro lado, apesar da procura, os estudantes demonstram-se cada vez mais insatisfeitos com o nível de ensino e com o corpo docente, despreparado para atuar em sala de aula. Diante disto, Andriola, Adriola e Moura (2006) destacam que a infraestrutura e preparo dos docentes para transmitir seus conhecimentos são desencadeadores de insatisfação, o que leva a ocorrência do aumento da evasão escolar.

Na área contábil predomina o perfil estudantes-trabalhador, ou seja, aqueles que trabalham durante o dia e estudam à noite. Além disso, ao escolher o curso, o interesse do ingressante costuma estar na facilidade de acesso ao mercado de trabalho, nas oportunidades de concursos públicos e a motivação para o estudo é quase sempre associada à nota. Observa-se que fatores externos determinam a motivação dos estudantes, logo poucos acadêmicos parecem demonstrar-se motivados para a aprendizagem em sala de aula. Fatos que resultam em evasão ou retenção dos estudantes por mais tempo no curso.

Nesse sentido, Palharini (2008) descreve que os fatores relacionados à evasão escolar são recorrentes da pouca perspectiva em relação ao mercado de trabalho. Também, a falta de recursos didáticos e equipamentos adequados, causa a desmotivação dos alunos (Silveira, Silveira, Peters, Flores & Goularte, 2010), e aspectos psicológicos, emocionais e de saúde ocasionam a insatisfação devido à expectativa inicial frustrada com curso e a profissão, comprometendo o desempenho e sua permanência até a conclusão (Cunha, Tunes & Silva, 2001).

Assim, os motivos para permanência são: a assistência financeira (Allen, 1999); relacionamento interpessoal, a reputação do curso, curiosidade e “gosto” pela matéria (Arruda & Ueno, 2003); e identificação pessoal, mercado promissor e a profissão percebida como interessante (Bardagi & Paradiso, 2003). Porém, os que levam a desmotivação são: complexidade das disciplinas, sobrecarga de tarefas e trabalhos, apreensão e nervosismo ocasionados por docentes (Arruda & Ueno, 2003). Em cursos à distância, a falta da figura do professor, sua participação ativa em debates e chats são alguns dos motivos que causam não permanência no curso (Favero & Franco, 2006).

Nesse cenário, o contexto educacional nas últimas décadas pode ser beneficiado de forma significativa por meio de intervenções baseadas em resultados de pesquisas como, por exemplo, voltados para a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

Tendo ciência da atual situação da educação superior e dos problemas que demandaram discussões que resultaram em uma eminente reforma universitária, o levantamento dos aspectos que influenciam a motivação dos alunos para os cursos de Ciências Contábeis se faz pertinente (Lacerda, Reis & Santos, 2008).

Com objetivo de apontar alguns estudos sobre motivação, Vroom (1964) e Poter e Lawler (1968), ao proporem um modelo de motivação ligada ao trabalho, identificaram que na motivação intrínseca o envolvimento de pessoas ocorre durante o desempenho de uma atividade por achá-la interessante, enquanto a motivação extrínseca requer uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis, como recompensas

tangíveis ou verbais, assim a satisfação não vem apenas da atividade em si, mas, das consequências. Porter e Lawler (1968) defenderam a estruturação do ambiente de trabalho, pois o desempenho eficaz levaria a recompensas intrínsecas e extrínsecas que, por sua vez, produziriam a satisfação plena no trabalho.

Considerando a existência de tipos de motivação, Deci e Ryan (1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, *Self-Determination Theory (ADT)*, classificadas em dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca está ligada a fazer algo por ser intrinsecamente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca, a fazer algo associado a um determinado resultado (Lopes, Pinheiro, Silva & Abreu, 2015).

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) propiciou inúmeras pesquisas nos últimos trinta anos, as quais incluíram estratégias de análise e de investigação. Os estudos sobre quais fatores geram a motivação intrínseca e extrínseca dos discentes e sobre como se efetiva a motivação nos seus diferentes estágios são apontados pela literatura como um caminho promissor quando se analisam os problemas da educação (Deci & Ryan, 1985, 2000; Guimarães, 2003; Boruchovitch, 2004).

Pesquisas recentes de Deci e Ryan (2000), Guimarães (2003), Boruchovitch (2004) têm confirmado a relação entre aprendizagem e motivação, de modo que a aprendizagem pode promover mudanças na motivação com base no continuum de autodeterminação (Guimarães & Bzuneck, 2008; Souza, 2008; Falcão & Rosa, 2008; Engelmann, 2010).

A orientação motivacional de um estudante com a atividade ou disciplina interfere diretamente no interesse que, por sua vez, interfere na intensidade e na qualidade dos comportamentos e emoções dedicados ao aprendizado. Apesar de a motivação ser considerada um dos fatores determinantes da aprendizagem do aluno, no Brasil ainda há muito a ser pesquisado sobre este tema (Boruchovith, 2003).

Como importante contribuição sobre os fatores da aprendizagem, o estudo de Bzuneck (2008) mostrou que pesquisar a motivação no cenário escolar é fundamental, porque além de sua comprovada relação com o ensino, o processo motivacional está ligado a diversas perspectivas socioeconômicas, comportamentais e afetivas. Logo, entre as importantes tendências atuais das pesquisas sobre motivação, a teoria da Autodeterminação se vislumbra como uma possibilidade de encontrar uma parte significativa das respostas para algumas das questões que preocupam educadores no que se refere à motivação dos alunos.

Além disso, o desempenho acadêmico no contexto escolar tem sido estruturado na busca por resultados, por isso as práticas de ensino pautadas na comparação e competição entre alunos são recorrentes (Bzuneck & Guimarães, 2010).

Neste sentido, muitas pesquisas foram desenvolvidas, entre elas Souza (2008), Engelmann (2010), Ferreira (2010) e Viana (2012), as quais discutem a motivação acadêmica no ensino superior. Engelmann (2010) pesquisou a competição entre alunos e a motivação para a disciplina de Artes em uma escola pública do Norte do Paraná. Concluiu que os alunos com as maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação utilizam positivamente as estratégias de aprendizagem adaptadoras, de gerenciamento de recursos e de profundidade. Em contrapartida, no estudo de Ferreira (2010), sobre a percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores de qualidade motivacional do aluno, foi identificado que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas favorece a presença da motivação intrínseca e das formas autorreguladas de motivação extrínseca.

Nesse âmbito, Viana (2012) realizou um estudo quantitativo, por meio da aplicação da Escala de Atitude dos alunos frente à Estatística - Survey of Attitudes Toward Statistics (SATS) - e da Escala de Motivação Acadêmica - Échelle de Motivation en Éducation (EMA), com 278 alunos de duas faculdades públicas no curso de Administração para verificar a Motivação Acadêmica, orientada pela Teoria da Autodeterminação. Na criação dos modelos de relacionamento entre motivação acadêmica e atitude perante a Estatística (variáveis independentes) e desempenho (variável dependente), verificou que, em relação à nota da disciplina, o melhor modelo apresentou um baixo valor de explicação ( $R^2$  ajustado = 7,3%), surgindo como variáveis preditoras significantes apenas o Afeto, a Motivação Extrínseca – introjeção, a Motivação Extrínseca – controle externo e a Motivação Intrínseca – vivenciar estímulos. E por meio da análise de *cluster*, verificou que um dos três grupos formados apresentou valores superiores e menos dispersos, tanto no que concerne à nota, quanto em relação à autopercepção de desempenho. Nesse sentido, dada a análise dos resultados, concluiu que, de modo geral, o grupo de alunos com maior interesse na área de Finanças apresentaram as maiores pontuações tanto em relação à atitude perante a Estatística como em relação à motivação acadêmica.

Especificamente na área contábil foram identificados os estudos de Oliveira, Theóphilo, Batista e Soares (2010), Leal, Miranda e Carmo (2013), Miranda, Miranda e Araújo (2013), Nascimento, Nossa, Bernardes e Sousa (2013), Carmo (2014), Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015) e Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016). No entanto, dentre os estudos citados, nenhum deles estudou a motivação acadêmica no âmbito da Teoria da Autodeterminação e os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, conforme descritos a seguir.

Oliveira, Theóphilo, Batista, e Soares (2010) realizaram um trabalho, no qual pesquisaram os estudantes do Curso de Ciências Contábeis, com objetivo de identificar, com base na Teoria de Autodeterminação, o nível de motivação desses acadêmicos. Para isso, foi utilizada a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), com os resultados analisados por meio de estatística descritiva, os quais apontaram para altos níveis de motivação dos alunos (tanto aqueles dos períodos iniciais, quanto dos últimos períodos). Contudo, os autores alertaram para menores níveis de motivação dos alunos em períodos mais adiantados do curso (veteranos).

Na pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013), com o objetivo analisar a percepção dos estudantes do ensino médio com relação à profissão contábil e a formação do profissional contador, os resultados obtidos demonstraram que certas situações relacionadas à profissão, ainda são desconhecidas, e alguns mitos e estereótipos apontados pelos estudos internacionais foram encontrados na amostra analisada.

O estudo de Nascimento, Nossa, Bernardes e Sousa (2013) investigou se os ingressantes no curso de Graduação em Ciências Contábeis apresentavam plena competência de alfabetização funcional. Os resultados, por meio da utilização da Teoria Clássica de Testes (TCT) foram corroborados ao item da Teoria de Resposta ao Item (TRI), indicando que, de fato, parte dos alunos ingressantes no Curso de Ciências Contábeis da IES demonstram fragilidades relevantes nas competências de alfabetização.

Já, o estudo de Carmo (2014) identificou semelhanças e diferenças nos fatores de motivação acadêmica entre estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e à distância, ambas pertencentes a uma IES privada, a luz da Teoria da Autodeterminação. Os resultados obtidos apontaram que os estudantes da modalidade a distância não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, o que não corrobora com os estudos anteriores com a tipologia motivacional daquela encontrada em estudos anteriores relacionados à modalidade presencial.

Outro estudo relevante sobre a motivação dos discentes foi elaborado por Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015), no qual os autores verificaram se existem diferenças significativas nos níveis de motivação entre alunos do ensino superior de instituições públicas e privadas nos cursos de Ciências Contábeis da Bahia. Contrário a estudos anteriores, como por exemplo, Deci e Ryan (1985), identificou que não há diferenças estatisticamente significativas entre estudantes de Instituições de Ensino públicas ou privadas à luz da Teoria da Autodeterminação.

Ainda, sob a ótica da Teoria da Autodeterminação, Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016) buscaram identificar o nível motivacional dos estudantes de Ciências Contábeis e Ciências

Econômicas com relação à procura por uma pós-graduação *stricto sensu*. Encontraram como resultados que os alunos de Ciências Contábeis não apresentaram diferenças motivacionais quando comparados com acadêmicos de Ciências Econômicas. Adicionalmente, constataram que o mercado de trabalho impulsiona o aumento da autodeterminação da motivação para realização de um Mestrado Acadêmico, apenas de estudantes de Ciências Contábeis.

Assim, a motivação se apresenta como um determinante crítico no processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Guimarães, 2004; Buruchovitch, 2004). Tal contexto motivou o presente estudo que busca conhecer quais fatores geram motivação intrínseca e extrínseca dos discentes e como se efetiva a motivação em seus diferentes estágios. Conhecer o que motiva os alunos de Ciências Contábeis pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, essa integração entre os elementos comporá o aparelho social responsável pelo processo educacional, ou seja, trará conhecimento para gerações seguintes (Berger & Luckmann, 2012).

Nesse sentido, a principal diferença entre o estudo proposto e as pesquisas brasileiras realizadas sobre motivação acadêmica no ensino superior, refere-se à amostra pesquisada, visto que, para este estudo, pretende-se investigar os acadêmicos dos cursos de Ciências Contábeis de IES pública e privada e não discentes matriculados em diversos cursos ou disciplinas. Contudo, a relevância da pesquisa proposta está associada à sua contribuição científica, visto que, procura identificar de acordo com a Teoria da Autodeterminação, os fatores que provocam ou podem comprometer a motivação dos Bacharelados de Ciências Contábeis. Portanto, vislumbra-se a possibilidade de os resultados contribuírem para o processo de gestão das IES ofertantes dos cursos superiores de Ciências Contábeis e, ainda, explicações de aspectos motivacionais que podem constituir-se em uma fonte orientadora para o fato de alguns acadêmicos aproveitarem melhor sua passagem pela Universidade, em detrimento de outros (Garrido, 1990).

A partir do contexto apresentado, a pergunta de pesquisa a qual ficou assim descrita: **como os diferentes estágios de motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública e uma privada, conforme teoria da autodeterminação?**

Com o propósito de responder o problema de pesquisa foram delineados objetivos gerais e específicos.

## **1.1 Objetivos do estudo**

### 1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é conhecer como os diferentes estágios de motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública e uma privada, conforme teoria da autodeterminação?

### 1.1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos da pesquisa, para cumprimento do objetivo geral, foram definidos:

- a) discutir, segundo a literatura, a Teoria da Autodeterminação, os tipos de motivação e o desempenho dos discentes de Ciências Contábeis de uma Instituição pública e uma privada;
- b) identificar os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de uma instituição pública e uma privada;
- c) identificar o nível de motivação dos discentes nos diferentes estágios presentes no continuum de autodeterminação;
- d) analisar como os estágios de motivação influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública e uma privada.

## **1.2 Justificativa e contribuições do estudo**

A necessidade de aperfeiçoamento do ensino não depende apenas de Instituições de Ensino bem equipadas e de bons profissionais da educação, para que os estudantes se sintam motivados com o curso é também necessário um ambiente propício para o aprendizado (Mendes, 2009).

Por isso, discutir e analisar como fatores geram motivação nos discentes de Ciências Contábeis pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que a identificação de um ambiente estimulante possibilita determinar que fatores deverão ser considerados pelos docentes e pelas instituições que oferecem os cursos de Ciências Contábeis para melhorar o ensino. Pois, poucas pesquisas no Brasil foram realizadas sobre a motivação acadêmica no Ensino Superior, apresentando-se uma lacuna no que diz respeito a compreender os fatores influenciadores no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de instituições públicas e privadas, conforme a teoria da autodeterminação.

Essa lacuna é observada nos estudos na área contábil, uma vez que possui peculiaridades que devem ser consideradas para compreender os estilos de regulação do comportamento universitário brasileiro (Guimarães & Bzuneck, 2008). Ademais, esta pesquisa ampliar o estudo sobre motivação, ao analisar comparativamente diferentes IES públicas e privadas, quanto aos fatores influenciadores no desempenho dos acadêmicos de Ciências Contábeis. Desse modo, a relevância deste estudo não está somente na perspectiva de identificar os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de instituições públicas e privadas, mas também, na tentativa de trazer contribuições que constituiriam um importante avanço na área, como, por exemplo, atrair cada vez mais a participação dos discentes na construção de uma proposta de ensino capaz de reduzir os fatores contributivos da desmotivação acadêmica.

Neste aspecto, com o atual contexto econômico mundial, o novo profissional contábil também se transformou, na medida em que o ambiente no qual ele atua se transformou (Carmo, Miranda & Leal, 2012). O ensino da Contabilidade não é diferente, por haver fortes interligações com outras áreas do conhecimento, espera-se que haja profissionais com o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares. Nesse contexto, mostra-se relevante conhecer as motivações dos alunos do Curso de Ciências Contábeis para direcionar a formação teórico-prática, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

do Curso de Graduação em Ciências Contábeis e Resolução nº 10/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior (CNE/CES, 2004).

Por meio desta pesquisa, acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o aprimoramento do ensino e da pesquisa nos Cursos de Ciências Contábeis de IES públicas e privadas do país, como também, para o ensino e pesquisa em outras áreas.

### **1.3 Delimitação do estudo**

O estudo foi delimitado à área de Educação em Contabilidade, especificamente ao assunto motivação intrínseca e extrínseca de discentes, norteado pela Teoria da Autodeterminação. Como sujeitos da pesquisa foram selecionados discentes matriculados em cursos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior pública e uma privada, localizadas em Cascavel no Estado do Paraná no ano de 2017. Os sujeitos da pesquisa são discentes iniciantes e concluintes dos cursos de Ciências Contábeis das IES delimitadas. A escolha dos acadêmicos em estágio inicial do curso representa a percepção dos iniciantes, e os alunos dos em concluintes representam os veteranos do curso e suas percepções a respeito da motivação acadêmica no final do Bacharelado.

### **1.4 Estrutura da dissertação**

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira seção, apresenta-se a introdução, a qual abrange a apresentação do tema; a discussão do problema de pesquisa; a descrição da pergunta e dos objetivos de pesquisa; a justificativa para a realização desta pesquisa, com destaque para possíveis contribuições e a delimitação.

Na segunda seção expõe-se a fundamentação teórica para realização da pesquisa, segmentado em três partes. A primeira parte aborda a Teoria da Autodeterminação; a segunda parte os Tipos da Motivação Intrínseca e Extrínseca dos Estudantes de Ciências Contábeis e na terceira parte destaca-se a construção do modelo teórico, sendo o foco de desenvolvimento deste estudo a Teoria da Autodeterminação.

Na terceira seção, se descrevem os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, quais sejam: Delineamento da Pesquisa e Instrumentos de Coleta de Dados.

A quarta seção destina-se à apresentação dos resultados obtidos e realização das análises, quanto aos fatores que influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de instituições públicas e privadas, conforme teoria da autodeterminação.

Por fim, na quinta seção, realizam-se as considerações finais, com abordagem dos principais resultados obtidos para cada objetivo específico, a resposta encontrada para a pergunta de pesquisa, limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas.

## **2 BASE TEÓRICA**

O presente capítulo compreende a fundamentação teórica que se julgou necessária à elaboração da pesquisa, segmentada em quatro partes. A primeira parte aborda a Teoria da Autodeterminação; a segunda parte os Tipos da Motivação Intrínseca e Extrínseca e o desempenho dos Estudantes de Ciências Contábeis e na terceira parte destaca-se a construção do modelo teórico, com a Teoria da Autodeterminação como foco do desenvolvimento deste estudo.

### **2.1 Teoria da autodeterminação**

Para apresentar a Teoria da Autodeterminação, nesta subseção, exploram-se a visão geral da teoria, a evolução dos estudos, o continuum de autodeterminação e o modelo de aferição da motivação.

#### **2.1.1 Visão geral da teoria**

O estudo principia com a discussão do conceito de motivação, seguido pelas subteorias que compõem a teoria da autodeterminação e como as necessidades básicas e psicológicas de autonomia, competência e pertencimento impactam a ação do sujeito.

Deci e Ryan (2000) ao realizarem na década de 70 uma revisão da literatura de estudos norte-americanos, observaram publicações com forte presença de vertentes comportamentais voltadas para a psicologia empírica. Com a pesquisa lançaram um livro intitulado *Intrinsic Motivation*, onde os autores propõem o conceito de necessidades psicológicas básicas, as quais seriam os determinantes para a motivação intrínseca, com o objetivo de compreender a motivação humana. Também relacionam com as necessidades básicas as condições sociais, orientando variações para cada necessidade psicológica básica por autonomia, competência e relacionamentos (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008).

Enquanto vários estudos sobre motivação a tratam como um conceito unitário, com destaque nas motivações que cada sujeito teria, por comportamento ou atividades particulares, como os trabalhos de Santos (2003) e Schultz e Schultz (2005), as pesquisas de Sobral (2003), Guimaraes e Boruchovitch (2004), Viana (2012), Carmo e Albanez (2016) entre outros, abordam a motivação acadêmica como um conceito amplo. Conforme propõem Deci e Ryan (2008), a Teoria da Autodeterminação foi um marco no estudo da motivação ao diferenciá-la em diversos níveis (subgrupos), com o objetivo de verificar qual o tipo de motivação seria mais importante para influenciar o comportamento.

Da Teoria da Autodeterminação deriva o conceito da motivação intrínseca como uma reação crítica às teorias comportamentais que foram dominantes na psicologia empírica entre 1940 a 1960, como exemplo, a Teoria Operante de Skinner (1953), a qual destaca que todos os comportamentos são motivados por recompensas, que podem ser a comida ou o dinheiro. Alguns autores, Carmo, Leal e Miranda (2012); Viana (2012); Carmo e Albanez (2016); Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016) definiram que a motivação intrínseca está voltada a satisfação em cumprir tarefas. Ou seja, as atividades intrinsecamente motivadas seriam aquelas em que a recompensa foi na atividade em si, porque a motivação intrínseca existe no elo entre uma pessoa e uma tarefa.

Nessa perspectiva, considerando a existência de tipos de motivação, Deci e Ryan (1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – ADT), classificadas em dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca, em que a motivação intrínseca está ligada ao fazer por ser intrinsecamente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca, ao fazer algo associado a um determinado resultado (Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015)).

Desta forma, a Teoria da Autodeterminação sustenta que todo ser humano é formado por natureza ativa, sujeitando-se à autorregulação e ao desenvolvimento de suas especialidades para satisfazer suas necessidades psicológicas, por meio de uma perspectiva humanista da motivação (Reeve, 2004). Essa perspectiva teórica demonstra os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e os fatores que resultam de sua realização, entre eles as necessidades básicas de autonomia e vínculo (Reeve, 2004).

Nesse sentido, a obra de Deci e Ryan (1985) desenvolveu a Teoria da Autodeterminação que hoje é considerada uma teoria consolidada, composta por seis mini teorias (Deci & Ryan, 2008), as quais são descritas no Quadro 1:

Subteorias	Definição
Necessidades Psicológicas Básicas	Parte do pressuposto de que todas as pessoas são movidas por necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento.
Avaliação Cognitiva	Busca entender os impactos de eventos externos, como por exemplo, as recompensas, sobre as atividades prazerosas para os indivíduos.
Integração Organística	Pressupõe que o organismo é inerente e ativo e que a necessidades psicológicas básicas, os interesses formam a fonte dessa natureza inerente.
Teoria da Orientação de Causalidade	Descreve as diferenças individuais nas orientações do indivíduo em que as forças motivacionais causam seu comportamento.
Teoria das Metas Motivacionais	Busca entender não o “porquê”, mas, o “para que” das motivações, investigando, assim, a correlação dos tipos (intrínsecos e extrínsecos) de metas, incluindo os objetivos de vida que as pessoas buscam.
Teoria Motivacional de Relacionamentos	Busca entender como os relacionamentos interpessoais podem influenciar na satisfação da necessidade psicológica básica de pertencimento.

Quadro 1 - Subteorias que compõem a teoria da autodeterminação

Fonte: Adaptado de Fagundes (2015).

As mini teorias da Teoria da Autodeterminação sustentam o entendimento de que os seres humanos possuem necessidades básicas e psicológicas de autonomia, competência e pertencimento. Com base nos estudos de Deci e Ryan (1985), foram apresentados os pressupostos teóricos relacionados à autonomia, competência e pertencimento.

Por outro lado, Skinner (1998) descreve o comportamento humano como função das necessidades fisiológicas, ou seja, a Teoria da Autodeterminação considera que a atividade humana é a própria recompensa do sujeito (Durso Cunha, Neves & Teixeira 2016).

Para Deci e Ryan (2000), a satisfação das necessidades psicológicas básicas é movida por fatores externos, como recompensas, notas, avaliações etc. Existe também a necessidade de alguém motivar outra pessoa, seja na escola, o professor motivando seus alunos ou em casa, os pais motivando seus filhos. Porém, o comportamento autônomo, o qual diz respeito às habilidades, interesses e necessidades dos indivíduos, está ligado a autorregulação, ao uso de estratégia para o alcance de objetivos, tomada de decisões, resoluções de problemas, bem como estratégia para a aprendizagem contínua (Lima, 2014).

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação é estudada exaustivamente por meio da natureza humana e a interação entre as forças extrínsecas que agem sobre a pessoa e as motivações intrínsecas para fazer algo.

O comportamento autônomo está vinculado ao processo de tomada de decisões, sobre escolhas ou não de atividades voltadas pelas próprias preferências, vontades e interesses. Esse comportamento aparece quando o sujeito tem que decidir o que fazer, se algo será feito ou não, onde fazer, como fazer e até mesmo quando parar, desistir etc. Ou seja, isso é ter necessidade de autonomia (Reeve, 2011).

Quanto à necessidade de competência, fundamentada nos estudos de White (1975), está relacionada à capacidade que o sujeito tem de interagir com o contexto, com o meio, devido à interação, precisa aprender e desenvolver capacidades exigidas pelo ambiente em que está inserido (Reeve, 2011). Desse modo, a competência mostra-se como uma necessidade psicológica que fornece uma necessidade de gerar esforços e proporcionar ao indivíduo o domínio de tarefas com desafios. Para Guimarães e Boruchovitch (2004), a competência não pode ser atribuída a impulsos, frente a aspectos motivacionais. Todavia, a necessidade de competência precisa estar acompanhada da percepção de autonomia e pertencimento que o acadêmico tem em face as tarefas, ou seja, quando o aluno vivência escolas responsáveis e competentes eis que surge o sentimento de pertencer a algo o que mostra a motivação intrínseca.

Em outras palavras, na motivação intrínseca existe a necessidade de pertencimento, isto é, todos necessitam pertencer a algo ou alguém, uma vez que o senso de pertencimento refere-se à percepção de que o sujeito procura conservar relações afetuosas com o outro (Reeve, 2011). No entanto, mesmo que o pertencimento possa envolver as pessoas, nem todos os tipos de interação são capazes de satisfazer as necessidades humanas e, no contexto escolar, o relacionamento entre alunos e professores, pais e colegas estão associados a níveis de autonomia, ao controle interno, ao bom relacionamento com as autoridades a que se sujeitam (Guimaraes & Boruchovitch, 2004).

Pautado nas necessidades citadas, de autonomia, competência e pertencimento, acredita-se que o atendimento isolado de cada uma delas, não promove a motivação intrínseca, pois precisa do acompanhamento da percepção de autonomia que o acadêmico tem frente as suas atividades diárias no curso de graduação. Ademais, quando o aluno vivencia cada necessidade a motivação passa a ser mais provável. Por fim, fica evidente que a motivação requer envolvimento dos sujeitos em todo o processo motivacional. Para tanto, na subseção seguinte é apresentada a evolução dos estudos.

### 2.1.2 Evolução dos estudos

O presente estudo se baseia na Teoria da Autodeterminação, para tanto utilizou referências preliminares para compor o marco teórico, com a finalidade de apontar a trajetória dos estudos sobre a motivação acadêmica. Para esse fim, fez-se um levantamento dos estudos

sobre a Teoria da Autodeterminação nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do [IBICT]. Para seleção, filtrou-se a expressão “Theory of Self-Determination” no título, palavras-chave e resumo dos artigos, em cada base de dados.

Na busca às bases de dados, identificaram-se nos artigos retornados as principais áreas de desenvolvimento da Teoria da Autodeterminação. Mereceu destaque a área de Educação, seguida da área de Ciências Sociais Aplicadas, concentrando estudos em Administração, Contabilidade e Economia, contudo, recentes estudos têm sido desenvolvidos sob o enfoque da Teoria da Autodeterminação como os nacionais de Sobral (2003); Guimarães e Bzuneck (2008); Souza (2008); Falcão e Rosa (2008); Engelmann (2010); Joly e Prates (2011); Almeida (2012); Carmo, Leal e Miranda (2012); Viana (2012); Carmo e Albanez (2016) Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016) e os internacionais Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers e Croiset (2013); Jenó e Diseth (2014) e Perlman (2014).

Para identificar a trajetória dos estudos, o Quadro 2 sintetiza os estudos sobre a Teoria da Autodeterminação.

<b>Autores</b>	<b>Objetivos</b>
Vroom (1964)	Propor a teoria da motivação.
Porter e Lawler (1968)	Propor o estudo da motivação em duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca.
Yamauchi (1980); Harter (1981); Deci e Ryan (1985); Palenzuela (1987); Shah (1988); Vallerand et al. (1989, 1992); Reeve e Sickenius (1994); Amabile et al. (1994); Guimarães, Bzuneck, e Sanches (2002); Guimarães, Bzuneck, e Boruchovitch (2003) e Sobral (2003).	Propor escalas de mensuração da motivação para aprendizagem.
Gagné e Deci (2005).	Apresentar um continuum de autodeterminação: desmotivação; motivação extrínseca (regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada; regulação integrada) e motivação intrínseca.
Guimarães e Bzuneck (2008); Souza (2008); Falcão e Rosa (2008); Engelmann (2010) e Viana (2012)	Propor escalas de mensuração da motivação para a aprendizagem, tendo por base o continuum de autodeterminação.
Kusurkar, Cate, Vos, Westers e Croiset (2013); Jenó e Diseth (2014); Carmo (2014); Perlman (2014); Oliveira, Maieski, Beluce, Oliveira e Santos (2014); Carmo e Albanez (2016) Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016)	Examinar e investigar a satisfação, competência e autorregulação de alunos.

Quadro 2 - Evolução e objetivos dos estudos relacionados à teoria da autodeterminação

Fonte: Adaptado de Carmo, Leal e Miranda (2012).

A partir da síntese apresentada sobre a trajetória dos estudos da Teoria da Autodeterminação, constata-se que os estudos sobre motivação são caracterizados pela motivação intrínseca e extrínseca e os estudos mais recentes da última década mensuraram a motivação para a aprendizagem, com base no continuum de autodeterminação que propõe escalas de mensuração da motivação para a aprendizagem e, também, a investigação da satisfação, competência e autorregulação dos estudantes. Para tanto, a seguir apresentam-se alguns estudos internacionais e nacionais sobre o continuum de autodeterminação nos últimos dez anos.

Com relação aos estudos internacionais, as pesquisas de Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers e Croiset (2013), Jeno e Diseth (2014) e Perlman (2014) utilizaram a Teoria da Autodeterminação para verificar quais os fatores determinantes da motivação acadêmica.

Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers e Croiset (2013) investigaram como a motivação regulada (controlada por fatores externos) afeta o desempenho acadêmico da Universidade de Medicina de Amsterdam. As principais evidências empíricas apontaram por meio da utilização de equações estruturais, que a regulação externa (motivações extrínsecas) está relacionada de maneira positiva com o desempenho acadêmico.

Nessa perspectiva, Jeno e Diseth (2014) investigaram a satisfação, competência e autorregulação autônoma em uma escola Norueguesa para testar a autodeterminação. Os resultados obtidos se mostram de acordo com a Teoria da Autodeterminação, pois, a relação entre satisfação e desempenho acadêmico, observada na amostra, estava diretamente relacionada com os graus de motivação mais autônomo.

Quanto às dissertações e teses sobre o tema, constatou-se vários estudos na área de Educação, como os de Souza (2008), Engelmann (2010), Ferreira (2010), Megliato (2011), Almeida (2012) e Rudnik (2012) e, apenas um estudo na área de Ciências Sociais Aplicadas, o estudo de Viana (2012). Para compreensão da evolução são apresentados os resultados desses estudos.

Souza (2008), em seus estudos, avaliou se as metas colocadas no futuro pelos estudantes do curso de pedagogia influenciam a valorização e o envolvimento nas atividades exigidas pelo curso. Os resultados apontaram que a maioria dos alunos pretende permanecer no curso até a conclusão. A dissertação trouxe importantes contribuições sobre o estudo da motivação acadêmica alinhada a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), entre elas, que os dados demonstraram vários aspectos que podem estar envolvidos na motivação acadêmica, de modo a ampliar a compreensão das orientações motivacionais de discentes de cursos superiores.

Engelmann (2010) no estudo sobre a motivação de alunos de artes em uma escola pública do Norte do Paraná constatou que os alunos obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação e utilizam positivamente as estratégias de aprendizagem adaptadoras, de gerenciamento de recursos e de profundidade. Além disso, o estudo de Ferreira (2010), sobre a percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores de qualidade motivacional do aluno, indicou que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas favorece a presença da motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca. O autor ainda sugeriu pesquisas que contemplem a motivação em cursos superiores.

Almeida (2012) objetivou conhecer o perfil motivacional de alunos do ensino superior e os fatores relacionados à sua motivação. Os resultados apontaram que as escalas de avaliação e motivação e do esforço apresentaram evidências de validade. Então, sugeriu observar como as Instituições de Ensino exercem controle sobre as ações do docente e sua interferência entre discentes e docentes.

Rudnik (2012), em sua dissertação intitulada: avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho: adaptação e validação de um instrumento, pesquisou junto a professores a pertinência do instrumento com relação às tarefas e os itens que compõem a escala e a necessidade de novas elaborações. Os resultados apresentaram que houve correspondência com a Teoria da autodeterminação, na proposição do continuum, pois foram encontrados índices maiores de correlação entre os fatores mais próximos e menores nos pontos extremos. As evidências deste estudo permitem considerá-lo válido para utilização em pesquisas com motivação de professores. Sugere, além disso, investigar as relações entre a motivação ou desmotivação, para outras profissões que envolvem tarefas específicas.

Viana (2012) realizou um estudo quantitativo, por meio da aplicação da Escala de Atitude dos alunos frente a Estatística – Survey of Attitudes Toward Statistics (SATS) - e da Escala de Motivação Acadêmica - Échelle de Motivation em Éducation (EMA) -, com 278 alunos de duas faculdades públicas de Administração para verificar a motivação acadêmica orientada pela Teoria da Autodeterminação. Na criação dos modelos de relacionamento entre motivação acadêmica e atitude perante a Estatística (variáveis independentes) e desempenho (variável dependente), verificou que, em relação à nota da disciplina, o melhor modelo apresentou um baixo valor de explicação ( $R^2$  ajustado = 7,3%), o que fez surgir como variáveis preditoras significantes apenas a Motivação Extrínseca – introjeção, a Motivação Extrínseca – controle externo e a Motivação Intrínseca – vivenciar estímulos. Por meio da análise de cluster verificou que um dos três grupos formados apresentou valores superiores e menos dispersos,

tanto no que concerne à nota, quanto em relação à autopercepção de desempenho. Nesse sentido, concluiu que, de modo geral, o grupo de alunos com maior interesse na área de Finanças apresentaram as maiores pontuações tanto em relação à atitude perante a Estatística como em relação à motivação acadêmica.

A pesquisa de Guimarães e Bzunek (2008) levantou as propriedades psicométricas da Escala de Motivação Acadêmica com um grupo de universitários da região do Norte do Paraná. Aplicado em um grupo de universitários de três instituições de ensino. Os resultados indicaram que os universitários apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, com a maior média obtida na avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada, na sequência, pela motivação intrínseca e da regulação identificada. As médias mais baixas foram alcançadas na avaliação da regulação introjetada e da desmotivação. Como sugestões de pesquisas indicaram a necessidade de continuidade nos estudos para a utilização da escala como instrumento de coleta de informação acerca da motivação de estudantes universitários brasileiros.

Carmo, Leal e Miranda. (2012) avaliaram a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública a luz da teoria da autodeterminação. A amostra da pesquisa foi composta de 259 estudantes e os resultados apontaram a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem entre os universitários. De um lado, discentes preocupados em aprofundar os conhecimentos ou em atingir habilidades para o desempenho da futura profissão e por outro lado, alunos preocupados apenas com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para garantir frequência. Como sugestões de novos estudos os pesquisadores destacaram a necessidade de investigações por meio de metodologias qualitativas, para observar o comportamento do estudante.

Ainda, sob a ótica da teoria da autodeterminação, Carmo (2014) desenvolveu uma pesquisa com discentes em cursos de Ciências Contábeis, comparando a motivação dos alunos na modalidade presencial e a distância. Os resultados permitiram constatar que os estudantes da modalidade à distância não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, prevalecendo o caráter motivacional extrínseco como regulação introjetada, cuja principal característica é a atuação universitária para obtenção de reconhecimento social.

No estudo realizado por Oliveira Maieski, Beluce, Oliveira e Santos (2014) com alunos provenientes de duas escolas públicas do estado do Paraná, sobre propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender a luz da teoria da autodeterminação, os resultados demonstraram que os itens da escala de motivação e estratégias para o aprendizado demonstraram coerência com o construto estratégias de aprendizagem, mas não o

de motivação, por não ter discriminado o continuum. Logo, sugeriram a realização de pesquisas com um número maior de estudantes.

Carmo e Albanez (2016), ao pesquisarem sobre a motivação intrínseca e extrínseca e as Práticas de Ensino na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), obtiveram como resultados, que o grau de motivação da amostra se classifica como “Motivação Extrínseca, Regulação Integrada”, que é o grau de motivação mais próximo da motivação inata. No entanto, os aspectos educacionais que mais se destacaram são relativos às atuais práticas de ensino provindas dos professores, com respostas negativas quanto à capacidade de manter os alunos atentos e quanto à dificuldade identificada em relação à interdisciplinaridade dos cursos da FEA.

Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016), com o objetivo de identificar o nível motivacional dos estudantes de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, com relação à busca por uma pós-graduação stricto sensu, encontraram como resultados que os alunos de Ciências Contábeis não apresentaram diferenças motivacionais quando comparados com acadêmicos de Ciências Econômicas. Adicionalmente, constataram que o mercado de trabalho impulsiona o aumento da autodeterminação da motivação para realização de um Mestrado Acadêmico, apenas de estudantes de Ciências Contábeis.

No entanto, a questão é como medir a motivação acadêmica e para isso, o continuum de Autodeterminação é apresentado.

### 2.1.3 Continuum de autodeterminação

O continuum de autodeterminação apresenta a motivação intrínseca, motivação extrínseca e a desmotivação, ou seja, desde a ausência de motivação até a motivação autônoma do indivíduo, pelos quais são apresentados nesta subseção.

Deci e Ryan (2000) ao estabelecerem relações entre a motivação intrínseca e a extrínseca em polos opostos, formularam uma tipologia mais abrangente da motivação, a qual apresenta os diferentes fatores de motivação extrínseca e intrínseca em seus graus, por meio dos quais, valores e regulações do comportamento em questão serão integrados e internalizados.

Conceituar e dimensionar a internalização são tendências, um esforço inato, assim como a perspectiva para integrar regulações socialmente valorizadas, que a princípio são percebidas como externas. Internacionalizações bem-sucedidas podem facilitar para o indivíduo uma

participação e funcionamento integrado, de forma responsável e consciente em seus grupos sociais. Conseqüentemente, quando a motivação intrínseca e a internalização ocorrem de forma adequada fortalecem o desenvolvimento e adaptação de grupos sociais (Niemi & Ryan, 2009).

A Teoria da Autodeterminação aborda que as pessoas são inerentemente motivadas para atividades importantes ainda que pouco interessantes. De acordo como Deci e Ryan (2000), há uma tendência natural do sujeito para comportamentos com ausência de regulação. Para melhor explicar, Deci e Ryan (1985, 2000) identificaram diferentes fatores de motivação intrínseca e extrínseca orientados pela Teoria da Autodeterminação e elaboraram um continuum do comportamento autodeterminado, que vai desde a falta de motivação, passa pelos polos de desmotivação, motivação extrínseca até a motivação intrínseca, como mostra a Figura 1 abaixo:

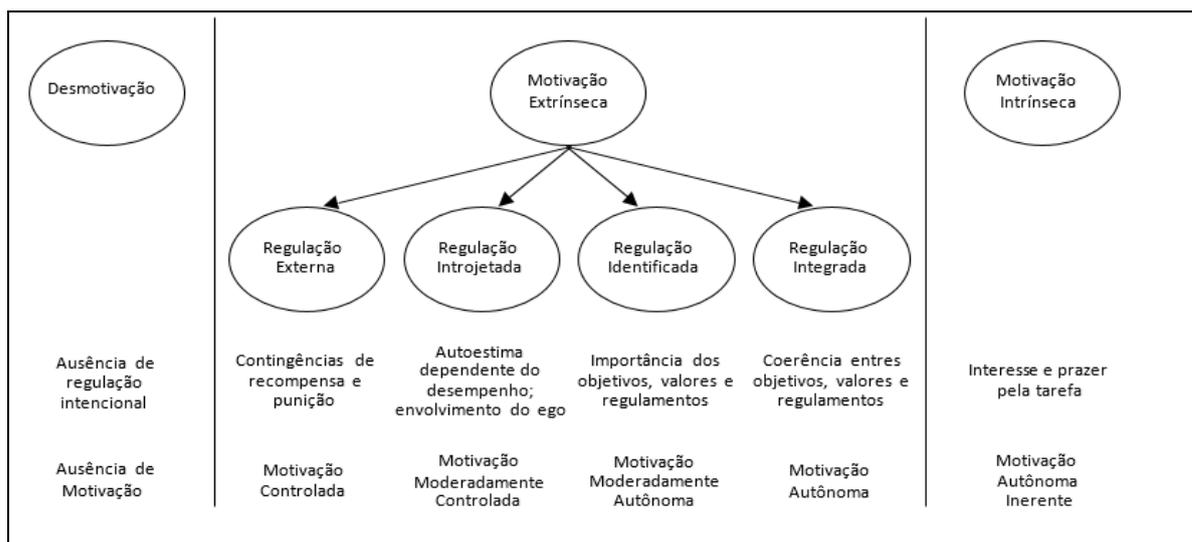


Figura 1 - O continuum de Autodeterminação

Fonte: Deci e Ryan (2000).

Para melhor caracterização, os estilos reguladores de motivação extrínseca, distinguem-se em quatro tipos de interiorização: regulação externa, introjetada, identificada e integrada.

A regulação externa ocorre quando as ações de um sujeito são dirigidas para obtenção de algo, como, por exemplo, passar de ano ou evitar conseqüências negativas. Nesse tipo de regulação o comportamento é controlado por contingências externas, como recompensa e punições.

Na regulação introjetada a pessoa recebe as contingências externas e, ainda, controla o comportamento. A pessoa ainda sente a pressão externa, ou seja, o aluno estuda para uma

prova para não se sentir culpado na hora de sua aplicação. Enfim, age para manter sua autoestima ou para evitar o sentimento de culpa (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

A regulação identificada “refere ao processo de identificação com o valor de uma atividade e, então, aceitando a regulação da atividade própria” (Vansteenkiste, Lens & Deci 2006, p. 21). Nesta forma, a pessoa faz um julgamento da atividade se fará ou não, pois depende do quanto ela trará de recompensa para o autor da tarefa.

No quarto nível, regulação integrada, os indivíduos avaliam e assumem escolhas em sintonia com outras estruturas do próprio eu, no qual representam coerência nas escolhas de engajamento. Segundo Ryan e Deci (2000), a integração ocorre na medida em que as ações identificadas são assimiladas pelo continuum de autodeterminação.

Quanto às características da motivação intrínseca, para Ryan e Deci (2000), impulsiona as pessoas a buscarem desafios e a se sentirem capazes para realizar tarefas. No ambiente acadêmico, o interesse e prazer pela tarefa, quando um aluno considera uma disciplina muito difícil ou conteúdo complexo, passa a não sentir domínio da disciplina, o que diminui a sua motivação. Do outro extremo, quando a abordagem do conteúdo for muito superficial, isto é, quando os desafios escolares forem tranquilos, não haverá meios de desenvolver o senso da competência.

Desta forma, os tipos de motivação, qualitativamente diferenciados e dispostos no continuum não são necessários aparecerem em uma ordem sequencial, pois, estão vinculadas as circunstâncias em que elas ocorrem dada a importância das mesmas. Deste modo, além da motivação intrínseca e extrínseca, um terceiro constructo aparece: a desmotivação. Em tais ocorrências o sujeito não percebe a relação entre seu comportamento e seus resultados, na verdade não age para obter algum resultado. Para Vansteenkiste, Lens & Deci (2006), os sujeitos desmotivados sentem-se incompetentes e suas ações demonstram pouco ou nenhum controle sobre a situação. Como probabilidade deste padrão há uma grande possibilidade de que o estudante abandone o curso, por não compreender sua utilidade, para o seu presente e futuro profissional.

A partir da estrutura detalhada no continuum, foi desenvolvido um Modelo de Aferição da Motivação.

#### 2.1.4 Modelo de aferição da motivação

A partir de conceitos da Teoria da autodeterminação, Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senécal e Vallières (1992) desenvolveram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Esse instrumento vem sendo aplicado em estudos na área da Educação (Lima, 2015). Foi traduzido para o português por Sobral (2003), com o objetivo de analisar a motivação de acadêmicos do curso de Medicina. Na sequência, diversos estudos nacionais analisaram as características psicométricas desse instrumento (Guimaraes & Bzuneck, 2008; Joly & Prates, 2011; Viana, 2012).

O instrumento, traduzido por Sobral (2003), reúne 28 itens, distribuídos em 7 subescalas, sendo três correspondentes a tipos de motivação intrínseca, três incorporam a motivação extrínseca e uma capta a desmotivação (ausência de motivação), classificado como Modelo de Aferição da Motivação, conforme Quadro 3.

<b>Níveis</b>	<b>Denominação</b>
(a) Motivação Intrínseca para Saber	Corresponde a fazer algo pela satisfação de aprender e por entender o que se quer no futuro.
(b) Motivação Intrínseca para Realização	Identifica-se com fazer algo pelo prazer, pela realização pessoal e pela descoberta de coisas novas.
(c) Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos	Refere-se a fazer algo para experimentar sensações.
(d) Motivação Extrínseca por Identificação	Refere-se a fazer algo porque se decidiu fazer.
(e) Motivação Extrínseca Regulada por Introjeção	Corresponde a fazer algo porque o indivíduo pressiona a si mesmo para fazê-lo.
(f) Motivação Extrínseca por Controle Externo	Identifica-se com fazer algo porque o indivíduo se sente pressionado por algo ou alguém a fazê-lo.
(g) Desmotivação	Relaciona-se à ausência de motivação para a realização da tarefa.

Quadro 3 - Níveis de motivação da EMA de acordo com a Teoria da Autodeterminação

Fonte: Sobral (2008).

O Modelo de Aferição da Motivação intrínseca é subdividido em três escalas: para saber, para realização e para vivenciar estímulos. A motivação intrínseca para saber corresponde à satisfação e o prazer enquanto se faz algo também se aprende coisas novas, ou pelo prazer da descoberta que surge em ampliar o conhecimento sobre determinado assunto. Já a motivação intrínseca para realização, identifica-se como a satisfação que decorre pela busca de

realizações, descobertas e novidades para coisas novas. Por fim, a motivação intrínseca para vivenciar estímulos, pode ser fomentada pelo fato da conquista de uma formação universitária, ou que essa formação aumentará a competência profissional.

No que se refere à motivação extrínseca, suas subdivisões são: identificação, regulada por introjeção e por controle externo. A motivação extrínseca por identificação refere-se pelo prazer em fazer algo e realizações pessoais, ou porque quando se estuda a superação é identificada pelo próprio estudante. A motivação extrínseca regulada por introjeção alinha-se a satisfação em mostrar a si mesmo que é bem-sucedido e uma pessoa inteligente. Enquanto na motivação extrínseca por controle externo, as afirmativas correspondem à orientação a fim de ter um bom emprego e remuneração ou, também, porque é necessário o diploma para ocupar novos cargos na empresa em que trabalha, entre outros. Ademais, a desmotivação implica ausência de percepção quanto à falta das motivações intrínsecas e extrínsecas, como por exemplo, não entender porque está na universidade, achando que está perdendo tempo ou que nada de significativo tem no curso matriculado.

Nesse sentido, o modelo de aferição da autodeterminação propõe uma visão ampla para o estudo da motivação humana em diferentes fontes de motivação intrínseca e extrínseca, além das variações de motivação, todas relacionadas com o desenvolvimento social de diferentes sujeitos.

Por outro lado, a Teoria da Autodeterminação propõe que a diminuição do continuum da autodeterminação ou o seu cerceamento dentro do contexto social haverá um impacto negativo no bem-estar individual e coletivo. Para Ryan e Deci (2000), de um modo geral, a autodeterminação é um comportamento que é instrumental e caminha em direção a resultados extrinsecamente e intrinsecamente ao próprio comportamento. Para tanto, é de fundamental importância em todos os aspectos da vida, sendo presente em todo o comportamento humano o qual resulta no desenvolvimento do aprendizado, sendo orientadas de forma universal.

Para auxiliar na compreensão do comportamento dos estudantes, são abordados na subseção seguinte os tipos da motivação e desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis.

## **2.2 Tipos da motivação e desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis**

No capítulo a discussão inicia pelos tipos da motivação intrínseca e extrínseca dos estudantes de Ciências Contábeis e, por fim, analisa o desempenho dos estudantes no curso de Ciências Contábeis no Brasil.

### **2.2.1 Tipos da motivação intrínseca e extrínseca do estudante de Ciências Contábeis**

Nesta seção o estudo apresenta a existência de diferentes tipos de motivação intrínseca e extrínseca e, por fim, relata cada um desses.

A motivação acadêmica é de longa data, uma variável reconhecida como de suma importância no estudo do comportamento acadêmico. Martinelli e Bartolomeu (2007) destacaram que essa variável tem apontado para o fato de que não seria possível falar de motivação geral, que funciona para todas as situações, mas, que deveria levar em conta o contexto a ser analisado.

Desta forma, a motivação intrínseca refere-se à execução de atividades no qual o prazer é inerente à mesma e essa orientação motivacional é a base para o crescimento motivacional, representando, assim, o potencial positivo da motivação humana (Deci & Ryan, 2000). Porém, ao se tratar do conceito de motivação intrínseca, segundo Deci e Ryan (2000), está ligado com a tendência natural para buscar desafios e novidades, bem como para obter e exercitar capacidades da pessoa, ou seja, a motivação intrínseca é orientada ao potencial positivo da natureza humana, sendo essencial para a inserção social e o desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, a motivação extrínseca destaca-se como a motivação para trabalhar algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, orientadas a competências e habilidades (Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Quanto à motivação escolar, um aluno extrinsecamente motivado realiza uma tarefa escolar para obter notas, receber recompensas e elogios ou para evitar punições (Martinelli & Bartolomeu, 2007).

Nesse sentido, as pesquisas sobre a motivação extrínseca e intrínseca ganharam destaque no final da década de 80. Para Hughes, Redfield e Martray (1989), a motivação tem sido negligenciada nos estudos relacionados à realização acadêmica. Porém, para Boruchovitch e

Bzuneck (2004), os estudos têm se concentrado na discussão teórica do tema e poucos dados empíricos estão disponíveis na literatura nacional. Já, Engelmann (2010) afirmou que as motivações extrínsecas e intrínsecas têm sido amplamente estudadas e a compreensão das particularidades inerentes a cada uma delas, resultantes deste estudo tem propiciado um estoque relevante de informações que possibilitam orientar pontos obscuros, relacionado às práticas educacionais.

Na área contábil destacam-se os estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013), Carmo (2014), Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015), Werlang, Bianchi e Vendrusco (2015), sobre motivação intrínseca e extrínseca a luz da Teoria da Autodeterminação. Leal, Miranda e Carmo. (2013) analisaram a percepção dos estudantes do ensino médio com relação à profissão contábil e a formação do profissional contador. Os resultados obtidos demonstraram que certas situações relacionadas à profissão ainda são desconhecidas, e alguns mitos e estereótipos apontados pelos estudos internacionais foram encontrados na amostra analisada.

Já o estudo de Carmo (2014) identificou semelhanças e diferenças nos tipos de motivação acadêmica entre estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e à distância, ambas pertencentes a uma IES privada, a luz da Teoria da Autodeterminação. Os resultados apontaram que os estudantes da modalidade a distância não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, não corroborando com estudos anteriores com a tipologia motivacional daquela encontrada na modalidade presencial.

Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015) verificaram se existem diferenças significativas nos níveis de motivação entre alunos do ensino superior de instituições públicas e privadas nos cursos de Ciências Contábeis da Bahia. Contrariando estudos anteriores, tais como os de Deci e Ryan (1985), identificaram que não há diferenças estatisticamente significativas entre estudantes de Instituições de Ensino públicas ou privadas à luz da Teoria da Autodeterminação.

Werlang, Bianchi e Vendrusco (2015) buscaram identificar os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a escolha e a permanência dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com base na Teoria dos Dois Fatores de Herzberg. Os autores desenvolveram um estudo explicativo, descritivo e quantitativo, sob a forma de levantamento, com aplicação de um questionário aos discentes matriculados no segundo semestre de 2014, que totalizou 380 respondentes, aproximadamente 44% da população. Os resultados obtidos na análise evidenciam que a maioria dos discentes da amostra se considera com boa ou excelente motivação para permanecer e ter um bom desempenho no curso. Resultados estes que poderão contribuir com os gestores do curso em

estudo, na proposição de iniciativas para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem dos discentes.

Nesta direção, o estudo da próxima subseção abordou a o desempenho dos estudantes no curso de Ciências Contábeis no Brasil.

### 2.2.2 Desempenho dos estudantes no curso de Ciências Contábeis no Brasil

Esta subseção discute o desempenho dos estudantes no Exame Nacional dos Estudantes (ENADE), no exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) do curso de Ciências Contábeis no Brasil. Para tanto, a influência da motivação no desempenho acadêmico tem sido cada vez mais estudada no contexto escolar, pois, as dificuldades encontradas no ambiente universitário são de diversas ordens, dentre elas estão as questões pessoais, as exigências profissionais que devem ser desempenhadas com eficiência, fatores estes que influenciam tanto no desempenho como no desenvolvimento motivacional dos estudantes (Santos, Mognon, Lima & Cunha, 2011). Nesse contexto, dentre as avaliações do desempenho dos alunos de Ciências Contábeis ocorrem com o ENADE, no exame de suficiência do CFC e pelo próprio mercado de trabalho.

O ENADE é aplicado anualmente aos acadêmicos iniciantes e concluintes em cursos de graduação das áreas definidas pelo Ministério da Educação, tendo periodicidade trienal para cada área (Brasil, 2014). Ademais o desempenho dos estudantes nos últimos exames aplicado para curso de Ciências Contábeis tem apresentado um histórico pouco favorável. De acordo com Santos (2012), no Provão de 2002 e 2003, os alunos registraram uma média de 32,0 (escala 0 a 100) e, no ENADE 2006, uma média de 33,90. No ENADE 2009, a média foi de 34,4 e, em 2012, de 34,5 (INEP, 2014).

Sob essa ótica, Sousa (2008) analisou o desempenho nos cursos de Ciências Contábeis na avaliação do ENADE (2006). Os resultados apontaram que o conhecimento dos alunos trazidos de casa para a universidade influencia o seu desempenho. O pesquisador destaca que outros estudos apontaram a escolaridade dos pais e a renda familiar como variáveis de maior capacidade explicativa para o desempenho dos estudantes.

Ferreira (2015) realizou uma pesquisa para identificar as variáveis na explicação do resultado para o curso de Ciências Contábeis no ENADE (2012). Os resultados encontrados apontaram para uma relação significativa entre aluno e instituição. Quanto ao nível aluno, destacam-se as

seguintes variáveis: estado civil, etnia, gênero, bolsa de estudo, forma de ingresso, escolaridade da mãe, ensino médio tradicional, horas estudadas e participação em iniciação científica. Para o nível instituição foi significativa as variáveis gestão da Instituição de Ensino Superior (IES), região, número de concluintes, nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percentual de mestres e infraestrutura e organização didático-pedagógica. Com isso, muito embora o estudo elencado tenha lançado a discussão sobre o desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis no ENADE, outros estudos apontam os determinantes no desempenho dos acadêmicos no exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC).

O CFC, órgão regulador e comprometido com o nível de formação dos profissionais da área contábil, em março de 2010 voltou a aplicar o exame de suficiência para os bacharéis em Ciências Contábeis, como pré-requisito para obtenção do registro profissional. A Tabela 1 mostra o percentual de aprovados da 1ª a 12ª edição do Exame de Suficiência entre 2011 e 2016:

Tabela 1 - Percentual de aprovados da 1ª a 12ª Edição do Exame

Ano/edição do Exame	Total Inscritos	Total Presentes	Total Aprovados	(%) Aprovados	Total Reprovados	(%) Reprovados
2011.1	14.255	13.383	4.130	30,86%	9.253	69,14%
2011.2	19.690	18.675	10.886	58,29%	7.789	41,71%
2012.1	26.315	24.774	11.705	47,25%	13.069	52,75%
2012.2	32003	29.226	7.613	26,05%	21.613	73,95%
2013.1	37.226	33.706	12.000	35,60%	21.706	64,40%
2013.2	40.474	36.831	15.891	43,15%	20.940	56,85%
2014.1	43.144	38.115	18.823	49,38%	19.292	50,62%
2014.2	37.066	32.568	13.591	41,73%	18.977	58,27%
2015.1	43.616	38.022	20.713	54,48%	17.309	45,52%
2015.2	43.376	38.022	5.580	14,68%	32.442	85,32%
2016.1	48.043	41.987	17.576	41,86%	24.411	58,14%
2016.2	47.384	41.179	8.947	21,73%	32.232	78,27%
<b>Total geral:</b>	<b>432.592</b>	<b>386.488</b>	<b>147.455</b>	<b>38,15%</b>	<b>239.033</b>	<b>61,85%</b>

Fonte: Conselho Federal de Contabilidade (CFC) (2016).

A Tabela 1 mostra que o percentual de aprovação tem variado entre 14,68% no exame 2015.2 e 58,29% no exame 2011.2, com média geral em 38,15% dos inscritos. No entanto, o que mais chamou atenção foi o crescimento do número de candidatos. Perceba que do exame 2011.1 até o 2016.2 o número de inscritos passou de 14.255 para 47.384, amplitude de 332% de candidatos em cerca de 6 anos. Assim, a importância do exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade é ressaltada por vários autores. Ferraz e Ponciano (2010), Castilho

(2013) e Bugarim, Rodrigues, Pinho & Machado (2014) enfatizam o resultado dos referidos exames como indicadores do desempenho dos estudantes e dos cursos Ciências Contábeis.

Desta forma, vale citar estudos sobre desempenho dos candidatos no exame como de Moraes (2005) e Bugarim, Rodrigues, Pinho e Machado (2014). Moraes (2005) investigou a relação grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis com o desempenho no exame de suficiência em Contabilidade e Bugarim, Rodrigues, Pinho e Machado (2014) analisaram os percentuais de aprovação, reprovação e desistência de todas as edições, e os resultados apontaram um decréscimo significativo nos níveis de aprovação, passando de 83,52% na primeira edição em 2000.1 para 23,78% de aprovação em 2012.

Nesse contexto, o desempenho dos estudantes no curso de Ciências Contábeis no Brasil reflete não só nos exames do ENADE e do CFC, mas, também, atuação profissional e no mercado de trabalho. Ao estudar o desempenho na universidade, Guimarães e Boruchovitch (2004) destacam que o ambiente escolar favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim sendo, as ações do professor são de suma importância para o envolvimento e influências no desempenho acadêmico.

Para Bzuneck (2010), é necessário o professor mostrar para o aluno o significado e a importância de estudar determinados conteúdos ou disciplinas, para que lhes desperte a curiosidade nos conteúdos e as atividades propostas sejam um desafio de crescimento. Para tanto, percebe-se que a influência do professor para motivar seus alunos é de suma importância.

Como se pode observar, os estudos nacionais e internacionais, em sua maioria, comparam a motivação intrínseca com a motivação extrínseca. Os resultados destas pesquisas indicam que as recompensas prejudicam a motivação intrínseca, reduzindo o envolvimento na atividade para níveis menores do que os apresentados antes da introdução das recompensas (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Portanto, torna-se plausível a realização de uma pesquisa que não compare apenas a motivação intrínseca com a extrínseca, mas que amplie essa análise comparando a influência da motivação acadêmica no desempenho de acadêmicos dos mais variados cursos de graduação. Alinhado ao propósito da pesquisa, foi estruturado o modelo teórico.

## 2.3 Construção do modelo teórico

Para a construção do modelo teórico da dissertação, o estudo discutiu primeiramente os antecedentes da teoria e sua teoria base e, posteriormente, a apresentação do modelo teórico aplicado à pesquisa.

### 2.3.1 Antecedentes da teoria

Estudos relacionados à motivação acadêmica e suas teorias têm sido desenvolvidos a partir do início do século XX, tendo como precedentes a teoria behaviorista motivacional e demais teorias da motivação, derivadas de quatro movimentos principais: behaviorista, cognitivista, humanista e psicanalítico (Penna, 2001).

Para Davidoff (2001), o movimento que dominou a Psicologia no início do século XX, foi Watson, em 1912, o qual utilizava das premissas dos primeiros behavioristas como: estudar os eventos ambientais (estímulos e respostas); aprender pela experiência dos comportamentos observáveis; estudar os comportamentos dos animais e os comportamentos complexos paralelamente e utilizar a explicação, descrição, predição e controle. O behaviorismo ainda hoje possui seguidores que investigam estímulos, respostas observáveis e aprendizagem.

A Teoria Psicanalítica caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da vida psíquica. Tendo como precursor Sigmund Freud (1856-1939), médico Vienense, criador desta teoria, valendo-se da análise e auto-observação, tendo como principais concepções: tratar de distúrbios mentais e determinantes da personalidade e o inconsciente como importante fator de personalidade (Schutz & Schutz, 2002).

Quanto à visão cognitivista, encontra-se na literatura em estudos referentes a estilos cognitivos ou estilos de aprendizagem. O termo “estilo cognitivo” foi cunhado por Allport (1937), designando abordagens individuais para resolver problemas, receber e recuperar informações memorizadas.

A visão humanística foi desenvolvida em meados da década de 40 e início dos anos 50 por Abraham Maslow, o qual procurou explicar a intensidade de certas necessidades, sendo porta-voz da psicologia humanista (Oliveira, Theóphilo, Batista & Soares 2010).

Nesse sentido, a teoria da motivação humana de Maslow é caracterizada por níveis que a sucedem: necessidades fisiológicas (dizem respeito à sobrevivência do organismo); necessidades de segurança (buscam encontrar um ambiente livre de ameaças); necessidades sociais (voltadas à aceitação e amizade no grupo); necessidades de estima (direcionadas à busca de uma autoimagem positiva); necessidades de autorrealização (orientada para o desenvolvimento integral da potencialidade individual); todas com a finalidade de motivar o comportamento humano (Bowditch, 1992).

Conclui-se que as teorias da motivação são derivadas dos movimentos Behaviorista, Psicanalítico, Cognitivista e Humanista. Ainda, podem ser influenciadas por outros pensadores e pesquisadores relacionados com o comportamento do ser humano. A Figura 2 ilustra os principais antecedentes da Teoria da Autodeterminação, em uma linha cronológica de autor, até a formulação da Teoria da Autodeterminação, postulada na década de 70 por Deci e Ryan (1975).

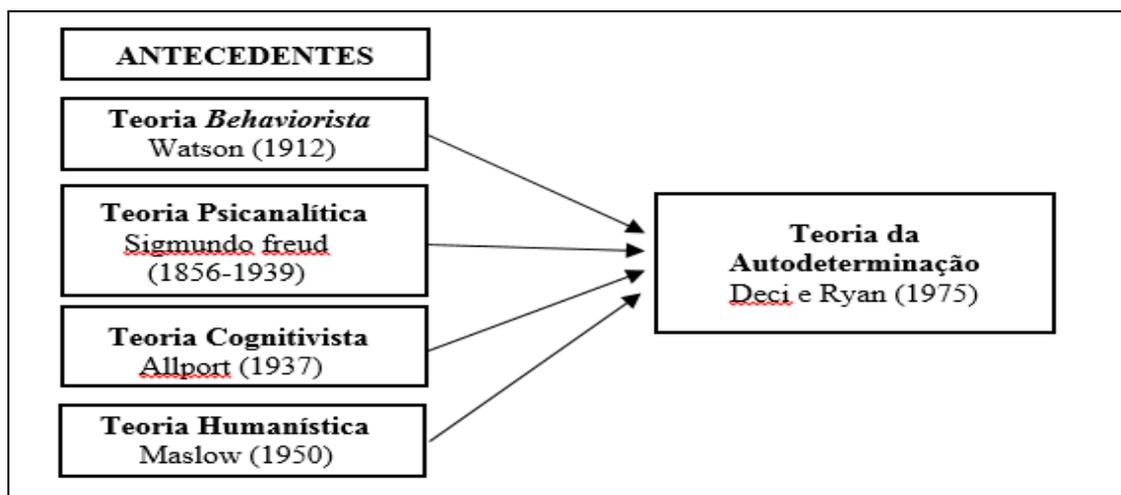


Figura 2 - Antecedentes da Teoria da Autodeterminação<sup>1</sup>

Fonte: Bowditch (1992), Davidoff (2001), Schutz e Schutz (2002) e Oliveira, Theóphilo, Batista e Soares (2010).

Em síntese, o século XX foi palco do surgimento de movimentos diferentes que influenciaram as teorias motivacionais. Neste aspecto, os psicólogos não integram mais movimentos específicos, mas se identificam com um dos seguimentos: behaviorista, psicanalítico, cognitivista e humanista. Ademais, surgiram muitos estudos sobre a Teoria da Autodeterminação em ambiente escolar, os quais são fundamentados na teoria base, a seguir apresentado.

---

<sup>1</sup> Linha comportamental.

### 2.3.2 Teoria de base

A teoria base desta dissertação leva em consideração as concepções teóricas de motivação desenvolvidas por Deci e Ryan (1975), na obra publicada em 1975, intitulada *Intrinsic Motivation and Self-determination in human behavior*. As bases dessa teoria situam-se nos tipos de motivação intrínseca e extrínseca. Sendo a motivação intrínseca resultante da própria vontade do indivíduo e a forma de pensar que cada sujeito traz em si. Já, os motivos extrínsecos dependem de fatores externos (Deci & Ryan, 1985).

A base inicial da Teoria da Autodeterminação é a concepção de ser humano como organismo ativo, alocado para desenvolvimento e crescimento integrado do sentido do self e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo, Guimarães e Buruchovitch (2004), orientados pela teoria da autodeterminação, descrevem as seguintes ações:

- a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades;
- b) buscar e obter vínculos sociais;
- c) obter um sentido unificado do self por meio da integração das experiências intrapsíquica e interpessoais (p. 144).

Nesse sentido, as ações da autodeterminação consideram-se como essencialmente voluntárias, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas (Guimarães & Buruchovitch, 2004).

Nesta perspectiva, há três necessidades psicológicas inatas, subjacentes a Teoria da Autodeterminação: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer. A necessidade de autonomia significa a faculdade de se administrar por si mesmo, a liberdade ou independência moral ou intelectual. Já a necessidade de competência diz respeito ao feedback positivo em situações de desafio de nível ótimo. Por fim, a necessidade de pertencer é uma ocasião para estabelecer vínculos emocionais e para estar emocionalmente ligado e envolvido como pessoas significativas (Guimarães & Buruchovitch, 2004).

Em suma, a teoria base é importante fonte de influência para a orientação motivacional de professores e estudantes, refletindo em seu desempenho escolar e, por isso, merece atenção dos pesquisadores. Orientada pela teoria base, na subseção seguinte apresenta-se o modelo teórico aplicado à pesquisa.

### 2.3.3 Modelo teórico aplicado a pesquisa

O Modelo Teórico Aplicado a Pesquisa, oferece uma visão geral da interação entre a pergunta, objetivo e hipóteses da pesquisa, bem como instrumentos de coleta de dados e técnicas (Quadro 4).

Pergunta de pesquisa	Objetivo da pesquisa	Perguntas específicas	Hipóteses da pesquisa	Instrumentos de coleta	Técnicas de análise de dados
Como os diferentes estágios de motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública e uma privada, conforme teoria da autodeterminação?	a) identificar os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de instituições públicas e privadas	Qual é o perfil caracterizador dos alunos de graduação investigados?		Questionário de caracterização do aluno (Apêndice A)	Análise estatística descritiva dos dados
		Quais os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de instituições públicas e privadas?	H1: existe diferença nos fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de instituições públicas e privadas (Lopez, Pinheiro, Silva & Abreu, 2015)	Escala de motivação Acadêmica (EMA) (Apêndice A)	Análise estatística descritiva dos dados
	b) identificar o nível de motivação dos discentes nos diferentes estágios, presentes no continuum de autodeterminação;	Quais são os níveis de motivação acadêmica predominantes nos alunos, conforme continuum?		Escala de motivação Acadêmica (EMA) (Apêndice A)	Análise estatística descritiva dos dados
	c) analisar como os estágios de motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas e privadas	Qual a relação do perfil dos alunos com o desempenho acadêmico?	H2: não existe diferença no desempenho acadêmico de acordo com as variáveis de caracterização (Viana, 2012)	Questionário de caracterização do aluno (Apêndice A)	Análise estatística descritiva dos dados
		Quais os tipos de motivação acadêmica influenciam no desempenho dos alunos?	H3: existe relação entre o tipo de motivação e o desempenho dos acadêmicos de IES públicas e privadas (Leal, Miranda e Carmo (2013) Lopez, Pinheiro Silva & Abreu, 2015)	Escala de motivação acadêmica (EMA) (Apêndice A) e a autopercepção do desempenho	Análise estatística descritiva dos dados
		Como os tipos de motivação acadêmica influenciam no desempenho dos acadêmicos de IES públicas e privadas?	-	Entrevista semiestruturada	Análise qualitativa

Quadro 4 - Modelo teórico para avaliação dos acadêmicos de escolas públicas e privadas

Fonte: O autor (2017)

### **3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

O estudo tem como foco analisar como os diferentes fatores da motivação influenciam no desempenho dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis de Instituições Públicas e Privadas. Para tanto, a metodologia está dividida em Tipologia da Pesquisa, Delineamento da Pesquisa com ênfase nos instrumentos de coleta de dados e protocolo de estudo de caso.

#### **3.1 Tipologia da pesquisa**

Este estudo, quanto aos seus objetivos, classifica-se como explicativa, que consiste na identificação e descrição das características de fenômenos ou situações inerentes ao ambiente pesquisado, bem como na análise e na compreensão das relações entre as variáveis. As pesquisas explicativas, segundo Vergara (2012), visam identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos e aprofundam o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

Quanto à abordagem metodológica, pretende-se analisar a motivação dos discentes, por meio de uma avaliação qualitativa e quantitativa. Ademais, investigações dessa natureza conduzem seus pesquisadores ao estudo de contextos reais, com o objetivo de entender e/ou interpretar os fenômenos em “termos dos significados que as pessoas a ele conferem” (Dezin & Lincoln, 2006, p. 17).

No que tange aos procedimentos, classifica-se como um estudo de caso múltiplo, pois foram estudados, conjuntamente, dois cursos de Ciências Contábeis de uma instituição pública e uma privada para investigar um dado fenômeno. A escolha desses casos deveu-se por acreditar que seu estudo permite melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, de um conjunto ainda maior de casos (Stake, 1995). A seguir o delineamento da pesquisa.

## 3.2 Delineamento da pesquisa

Para o delineamento desse estudo foram empregados instrumentos de coleta de dados como: questionário, dados documentais e entrevista, sendo ambos orientados pelo protocolo de estudo de caso, conforme descrito na subseção seguinte.

### 3.2.1 Instrumento de Coleta de Dados

Com o objetivo de analisar como os tipos de motivação/desmotivação acadêmica influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de instituições públicas e privadas, conforme orienta a teoria da Autodeterminação, os dados foram coletados das seguintes fontes:

- a) utilização de um questionário, com escalas do tipo Likert, de questões elaboradas a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), de Vallerand *et al.* (1992), utilizada no Brasil por Sobral (2004) e por Guimarães e Bzuneck (2008), a qual objetiva avaliar a ausência de motivação (desmotivação), a motivação intrínseca e a motivação extrínseca;
- b) obtenção de dados documentais: notas dos acadêmicos em estágio inicial (iniciantes) e, em estágio final (concluintes) dos Cursos de Ciências Contábeis das IES, para análise do desempenho acadêmico. Ressalva, não foi possível utilizar as notas dos alunos, por que, poucos respondentes informaram o número do registro acadêmico (RA) na coleta de dados EMA, inviabilizando a análise do desempenho acadêmico pela nota,
- c) realização de entrevistas com alguns discentes iniciantes e com concluintes, por meio de questões semiestruturadas a respeito dos fatores que geram a motivação nos diferentes estágios. Parte do instrumento se refere às possíveis razões pelas quais os alunos vêm à universidade e sua autopercepção de desempenho.

Em relação à estrutura e finalidade de cada etapa do questionário, as fontes obtidas de dados documentais e roteiro de entrevistas, foram discutidos na subseção seguinte.

### 3.2.1.1 Estrutura do Questionário

Os alunos dos Cursos de Ciências Contábeis de uma Instituição pública e uma privada de Cascavel, Estado do Paraná, foram selecionados e responderam o questionário contido no Apêndice A. O questionário foi orientado pelos objetivos específicos do estudo e segregados nas seguintes seções:

- a) identificação do perfil dos respondentes;
- b) Escala de Motivação Acadêmica (EMA);
- c) autopercepção do desempenho e relação entre motivação e desempenho.

Na primeira parte do questionário, Apêndice A, foram utilizadas questões fechadas dicotômicas e de múltipla escolha para identificar a caracterização, apresentando dados como registro acadêmico (RA), Instituição de Ensino, gênero, idade, semestre ou ano letivo matriculado, área de atuação profissional e satisfação com o curso.

Na segunda parte do questionário há ênfase para a mensuração da motivação acadêmica dos alunos, com a utilização da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), versão adaptada por Sobral (2003), Guimarães e Bzuneck (2008) e Viana (2012). Foram utilizadas escalas do tipo Likert com sete pontos. Os rótulos usaram as seguintes escalas: (nenhuma correspondência=1, moderada correspondência=4 e total correspondência=7), o referido instrumento apresenta 28 itens (questões), dividido em três pontos chamados de continuum de autodeterminação que engloba a motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação. A motivação intrínseca é dividida em: motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para realização e motivação intrínseca para vivenciar estímulos. Quanto à motivação extrínseca, por sua vez é subdividida em três partes sendo elas: motivação extrínseca – identificação, motivação extrínseca – introjeção e motivação extrínseca – controle externo. Dessa maneira a distribuição das questões para cada construto, respectivamente, conforme Quadro 5:

<b>DIMENSÕES DO CONTINUUM DA MOTIVAÇÃO</b>	<b>MÉDIA ARITMÉTICA DAS QUESTÕES</b>
<b>Motivação Intrínseca</b>	
Motivação intrínseca para saber	2, 9, 16, 23
Motivação intrínseca para realização	6, 13, 20, 27
Motivação intrínseca para vivenciar estímulos	4, 11, 18, 25
<b>Motivação Extrínseca</b>	
Motivação extrínseca – identificação	3, 10, 17, 24
Motivação extrínseca – introjeção	7, 14, 21, 28
Motivação extrínseca – controle externo	1, 8, 15, 22
<b>Desmotivação</b>	5, 12, 19, 26

Quadro 5 - Dimensões e afirmação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Fonte: Viana (2012).

Para o cálculo da pontuação obtida de cada tipo de motivação foi utilizado a soma das questões de cada construto para levantamento da média aritmética. Outro valor extraído da EMA refere-se ao índice de Autodeterminação desenvolvido por Vallerand (2007), que leva em consideração a soma de cada construto dividido por três e multiplicado por dois, sendo a pontuação máxima mais autodeterminado e a pontuação mínima menos autodeterminada. Para realização da análise, as questões foram agrupadas como segue no Quadro 6 dos construtos.

<b>MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA</b>
Motivação intrínseca para saber
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.
9. Pelo prazer que sinto quando descobro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.
Motivação intrínseca para realização
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.
27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.
Motivação intrínseca para vivenciar estímulos
4. Porque gosto muito de vir à universidade.
11. Porque, para mim, a universidade é um prazer.
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.
<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA</b>
Motivação extrínseca – identificação
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional
24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional
Motivação extrínseca – introjeção
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.
14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade.
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.
Motivação extrínseca – controle externo
1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro.
8. A fim de obter um emprego de prestígio no futuro.
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.
<b>DESMOTIVAÇÃO</b>
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade.
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.
19. Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso.
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.

Quadro 6 - Descrição das questões da Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Fonte: Adaptado de Viana (2012).

Importante destacar que esse instrumento passou por um processo de validação para sua utilização no Brasil, realizado por Guimarães e Bzuneck (2008) e Viana (2012). A seguir, a

terceira parte do questionário, autopercepção do desempenho e relação entre motivação e desempenho, usará dados de fontes documentais e questões abertas, com a finalidade de analisar autopercepção do desempenho e relação entre motivação e desempenho dos discentes.

#### 3.2.1.2 Dados documentais

Para caracterização do desempenho acadêmico estava previsto a utilização da média das notas individuais dos acadêmicos iniciantes e concluintes das IES Privada e Pública, obtida nos anos anteriores, junto às secretarias acadêmicas de cada IES. No entanto, não foi possível utilizar as notas dos alunos, por que, poucos respondentes informaram o número do registro acadêmico (RA) na coleta de dados EMA. Portanto, inviabilizou a análise do desempenho acadêmico pela nota, restando apenas a autopercepção de desempenho dos respondentes coletada por meio do questionário EMA (apêndice A). Critérios semelhantes aqueles adotados por Viana (2012).

Tal análise foi orientada pelos estudos de Hegarty (2010), o qual constatou que a motivação apresenta um importante papel no desempenho acadêmico dos alunos. Quanto à terceira parte do Instrumento de Coleta de Dados, entrevistas a seguir são apresentadas.

#### 3.2.1.3 Entrevistas

Por fim, foram realizadas entrevistas em profundidade com acadêmicos de Ciências Contábeis. Hair Jr. (2005) caracterizam esse tipo de entrevista como uma discussão individual entre um entrevistador treinado e um entrevistado.

Como instrumento para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE B). Segundo Godoi e Mattos (2006), as entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados permitem uma flexibilidade ao entrevistador para ordenar e formular as perguntas durante as entrevistas. Destaca-se, ainda, em pesquisas qualitativas, o roteiro semiestruturado não implica em rigidez, podendo ser aprimorado durante o desenvolvimento da pesquisa, particularmente na construção de estudos de casos.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, os mesmos são alunos iniciantes e concluintes dos Cursos de Ciências Contábeis das IES delimitadas. Os sujeitos entrevistados selecionados foram aqueles com posição distinta no continuum da autodeterminação, os quais tiveram as entrevistas agendadas por e-mail e/ou por telefone. As entrevistas foram gravadas, transcritas, categorizadas e analisadas. Foram entrevistados dois sujeitos em cada quadrante do continuum, totalizando doze entrevistados de cada IES, sendo os quadrantes motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação, totalizando seis estudantes em cada instituição. Para Godoi e Mattos (2006) esses recursos permitem ao entrevistador manter-se atento no ato de gravar a entrevista. A aplicação dos instrumentos será orientada pelo protocolo de estudo de caso múltiplo.

### 3.2.2 Protocolo de Estudo de Caso Múltiplo

Segundo Yin (2005), o protocolo representa uma das principais táticas para aumentar a confiabilidade da pesquisa do estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao realizar a coleta de dados. De forma geral, o protocolo apresenta as seguintes seções:

- a) visão geral do projeto do estudo de caso;
- b) procedimentos de campo;
- c) questões de estudo de caso;
- d) guia para relatório do estudo de caso.

Para Silva (2014), o protocolo apresenta os procedimentos e as orientações a serem seguidas pelo pesquisador, principalmente no decorrer da coleta de dados em campo. Nesse sentido, a trajetória da pesquisa está estruturada em visão geral do Projeto Estudo de Caso, seguida dos procedimentos de campo, questões de estudo de caso e, por fim, o guia para a elaboração do relatório.

#### 3.2.2.1 Visão geral do projeto de estudo de caso

Yin (2005) destaca que a visão geral demonstrará o objetivo do estudo de caso e o cenário no qual acontecerá a pesquisa. Assim, Silva (2014) assevera que o problema de pesquisa é a principal diretriz do estudo de caso seguida dos objetivos, geral e específico.

Quanto ao cenário da pesquisa, foram selecionados os Cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino público e privado devido à possibilidade de acesso e por apresentarem características distintas, fato que influencia na motivação dos estudantes. Na instituição pública os estudantes não pagam mensalidade e estão em contato com professores com titulação mais elevada e dedicação exclusiva, enquanto, nas instituições particulares predomina professores horistas, com menor titulação, contudo, os estudantes arcam mensalmente com os custos do estudo.

Outra distinção dos cursos, é que nas IES privadas que ofertam cursos presenciais as receitas variam em função de alguns fatores, destacando-se: não preenchimento da turma, nível de inadimplência, evasão, trancamento e transferências para outras IES. Por outro lado, os custos são praticamente todos fixos, seja com vinte ou com oitenta alunos na sala de aula, portanto, a preferência é por salas lotadas. Porém, nas IES públicas, a preocupação principal é quanto à qualidade dos cursos e não com o faturamento mensal (Loch & Reis).

Entre as bases teóricas relevantes para o direcionamento do estudo destacam-se, em relação à Teoria da Autodeterminação, as obras de Deci e Ryan (1985), Vallerand *et al.* (1992), Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003); Siqueira e Wechsler (2006); Vansteenkiste, Lens & Deci (2006); Guimarães e Bzuneck (2008); Souza (2008); Falcão e Rosa (2008); Engelmann (2010) e Viana (2012).

Por fim, as visões gerais listadas nortearam os procedimentos de coleta de dados em campo, conforme descrito na seção seguinte.

#### 3.2.2.2 Procedimentos de Campo

Yin (2005) destaca que no estudo de caso o pesquisador tem pouco controle sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa em situações cotidianas. Assim, é necessário um planejamento com antecedência para obtenção de acesso à organização pesquisada e a entrevistados-chave; recursos necessários para uso em campo; meio para buscar auxílio e orientação, se necessário; agenda da coleta de dados e preparação para fatos inesperados.

Desta forma, para a coleta de dados foi solicitado aos Diretores das Instituições de Ensino que assinassem uma carta de autorização da pesquisa, conforme modelo especificado pelo programa de pós-graduação. A coleta de dados mostrou-se viável, pois, pertencem a instituições onde os coordenadores e professores possuem vínculo.

Quanto à agenda para coleta de dados, foram adotados os procedimentos após a autorização para a realização da pesquisa: contato direto com o Coordenador do curso de Ciências Contábeis da Instituição de Ensino Pública e Privada, solicitando a permissão para a pesquisa por meio de uma carta de autorização, conforme descrita no parágrafo anterior.

Para a aplicação dos questionários foram agendadas as datas e aplicados de forma presencial em sala de aula. Para assim, obter a adesão da maioria dos respondentes. Quanto à obtenção das notas dos acadêmicos, foi encaminhado um ofício para as respectivas secretarias acadêmicas das IES pesquisadas. As entrevistas com os acadêmicos ocorreram por meio dos contatos via e-mail, telefone ou pessoal para agendamento das entrevistas.

Seguindo essa trajetória, ocorreram nos primeiros meses de 2017, a coleta dos dados, transcrições dos dados, categorização, análises, interpretação e elaboração do relatório da pesquisa. Nesta direção, as questões descritas na seção seguinte direcionaram o pesquisador.

### 3.2.2.3 Questões do Estudo de Caso

Segundo Yin (2005), as questões descritas no protocolo são direcionadas ao pesquisador e não aos entrevistados, ou seja, elas direcionam as informações que precisam ser coletadas de modo a gerar motivação para tal tarefa.

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>AÇÕES</b>
<b>Objetivo 1:</b> identificar os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de instituições públicas e privadas.	Quais são os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca dos alunos? Existe diferença nos fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de instituições públicas e privadas?	Aplicação de questionário de caracterização do aluno (Apêndice A) e análise descritiva dos dados.
<b>Objetivo 2:</b> identificar o nível de motivação dos discentes nos diferentes estágios, presentes no continuum de autodeterminação.	Qual o nível de motivação predominante entre os alunos do curso de Ciências Contábeis?	Aplicação de questionário de caracterização do aluno (Apêndice A) e análise de descritiva dos dados.
<b>Objetivo 3:</b> analisar como os estágios de motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas e privadas.	Como os tipos de motivação acadêmica influenciam no desempenho dos alunos?	Realização de entrevistas com alguns discentes em estágio inicial e final do curso, por meio de questões semiestruturadas a respeito dos fatores que geram a motivação e seus diferentes estágios.

**Quadro 7 - Objetivos da pesquisa e suas questões e ações.**

Fonte: O autor (2016).

As ações para as respostas das questões do objetivo 1 foram a aplicação de questionário de caracterização do aluno (Apêndice A) e, análise descritiva dos dados para verificar a distribuição dos alunos em relação a: gênero, idade, atividade desempenhada atualmente e satisfação com o curso, bem como identificar os fatores de motivação acadêmica nos alunos por meio de um levantamento quantitativo. Ainda, para atender o objetivo 2, a fundamentação teórica forneceu o questionário Escala da Motivação Acadêmica (EMA), sendo a escala composta de um continuum entre a motivação mais autodeterminada até a motivação menos autodeterminada. E por fim, para atender o objetivo 3, utilizou-se entrevistas com os acadêmicos para o dimensionamento da relação existente entre a motivação acadêmica e autopercepção do desempenho por parte dos discentes e, através da realização de entrevistas com 25 discentes iniciantes e concluintes, por meio de questões semiestruturadas a respeito dos fatores que geram a motivação e seus diferentes estágios. A seguir o guia para elaboração do relatório do estudo de caso.

### 3.2.2.4 Guia para elaboração do relatório do estudo de caso

Para Yin (2005), um esboço do relatório de estudo de caso deve constar no protocolo. O guia enfatiza as formas de avaliação quantitativa e qualitativa dos resultados, triangulação e interpretação dos resultados e estrutura do relatório do estudo de caso.

#### 3.2.2.4.1 Avaliação quantitativa dos resultados

As análises quantitativas são baseadas nos dados que reúnem a percepção dos envolvidos, contido nos questionários. Elas empregam questões objetivas na caracterização do aluno, seguido da Escala de Motivação Acadêmica, com uso da escala Likert com sete pontos.

Também, foi coletada, a autopercepção de desempenho do discente em relação ao curso. Os instrumentos da pesquisa foram agrupados no quadro a seguir.

<b>Instrumento</b>	<b>Tipo de escala</b>	<b>Variáveis obtidas</b>
Questionário de caracterização do aluno	ordinal	1. Instituição de Ensino 2. Sexo 3. Idade 4. Semestre ou ano letivo matriculado
Escala de Motivação Acadêmica (EMA)	ordinal	1. Motivação intrínseca 1.1 Motivação intrínseca para saber 1.2 Motivação intrínseca para realização 1.3 Motivação intrínseca para vivenciar estímulos 1.4 Motivação extrínseca – identificação 1.5 Motivação extrínseca - introjeção 1.6 Motivação extrínseca – controle 1.7 Desmotivação
Desempenho Acadêmico	ordinal	Autopercepção de desempenho.

Quadro 8 - Instrumento e Variáveis obtidas para coleta de dados

Fonte: Autor (2017).

O questionário é composto da versão validada por Sobral (2008) e Viana (2012), Escala de Motivação Acadêmica (EMA) – Anexo A, além do conjunto de questões de caracterização do aluno.

Sendo que as escalas mencionadas no Quadro 8, diferenciam-se no seguinte aspecto: a) escala ordinal: “ordenam os objetos que estão sendo estudados de acordo com certas características”

(Chisnall, 1973, p.172); b) escala intervalar: "uma escala de intervalo é aquela em que os intervalos entre os números dizem a posição e quanto as pessoas, objetos ou fatos estão distantes entre si em relação a determinada característica" (Fauze, 1996, p. 85).

Também foi proposto coletar no final do ano ou semestre, as médias obtidas pelos acadêmicos em relação ao seu desempenho acadêmico.

As análises dos dados coletados objetivaram a utilização de estatística descritiva empregando-se tabelas de distribuição de frequência, percentis, tais como média e desvio-padrão para complementar a análise da percepção acadêmica sobre a motivação intrínseca extrínseca/desmotivação dos discentes pesquisados. Para responder o objetivo "A" da pesquisa sobre os fatores que geram motivação intrínseca, extrínseca desmotivação, foi observada a escala de sete pontos: nenhuma correspondência=1, moderada correspondência=4 e total correspondência=7. Ademais, para responder o objetivo "B", a utilização da análise descritiva do questionário EMA (escala Likert de sete pontos), apresentando a frequência, média e desvio-padrão dos níveis de motivação dos discentes conforme estágios do continuum de autodeterminação. Por fim, para responder parte do objetivo "C", foram aplicadas como filtros as motivações/desmotivações separando-as em três grupos, ou seja, o questionário EMA possui escala Likert de 7 pontos e, para medir o nível de motivação acadêmica com a autopercepção de desempenho foram segregadas em três partes a escala de motivação acadêmica (EMA), a primeira  $> 5$ , concordância alta, a segunda  $= < 5 > 3$ , concordância moderada e a última  $< 3$ , concordância baixa, com a finalidade de comparar quais os tipos de motivação acadêmica que influenciam no desempenho conforme a questão 3.1, descrita no roteiro de pesquisa (Apêndice A). Quanto a descrição da avaliação qualitativa dos resultados, são descritas a seguir.

#### 3.2.2.4.2 Avaliação qualitativa dos resultados

Para avaliação qualitativa dos resultados foram extraídos da seção identificação dos respondentes e das questões abertas da seção autopercepção do desempenho e relação entre motivação e desempenho, contidas nos questionários, e das questões abertas do roteiro entrevistas em profundidade com os alunos. Para categorização da frequência das respostas das questões abertas do questionário e entrevistas foi empregada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010).

A análise de conteúdo consiste em uma técnica de análise das comunicações com o intuito de obter, segundo Bardin (2010, p. 42), “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Para organização e aprofundamento do processo de análise, foi utilizado o software Atlas.TI 7.0, próprio para análises em pesquisas qualitativas. Conforme Bauer e Gaskel (2002, p. 213), a análise do conteúdo continua sendo um trabalho de interpretação, no qual o “codificador humano”, auxiliado pela ferramenta, é capaz de fazer julgamentos complexos de maneira mais rápida e fidedigna. Com isso possibilitou a triangulação das fontes de evidências da pesquisa.

#### 3.2.2.4.3 Triangulação das fontes de evidências da pesquisa

A investigação de múltiplos casos, juntamente com a técnica de triangulação de dados, foi a alternativa utilizada para minimizar as limitações do estudo de caso. Para tanto, a pesquisa utiliza de questionários, entrevistas e dados documentais. Yin (2005) recomenda que no momento da coleta de dados o pesquisador não se limite a apenas a um instrumento.

Nesta pesquisa, os dados triangulados foram compostos pelas entrevistas, pelos questionários e pela autopercepção de desempenho. A triangulação, segundo Flick (2009), por manipular diferentes formas de coleta de dados e/ou abordagens teóricas, contribui para a maximização da confiabilidade do processo.

Deste modo, as respostas obtidas no questionário EMA, entrevistas e dados documentais, foram triangulados da seguinte forma:

- a) o estudo identificou primeiramente qual o perfil do aluno em relação: gênero, idade, Instituição de Ensino (pública ou privada), semestre ou ano letivo matriculado, satisfação e atuação na área ou não, para cruzar essas informações com os tipos de motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação coletados na segunda parte do questionário (Apêndice A) da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Em seguida, com o levantamento dos tipos de motivação acadêmica presente no continuum de autodeterminação inclusos na segunda parte do questionário foi triangulado com a seção 3 que trata da autopercepção do desempenho e relação entre motivação e desempenho, para

verificar como os tipos de motivação acadêmica influenciam no seu desempenho acadêmico e se existe diferenças entre IES públicas e privadas.

- b) para a triangulação dos dados quantitativos com os qualitativos para identificar os tipos de motivação acadêmica que influenciam no desempenho dos acadêmicos de IES públicas e privadas, também, utilizou-se de análise do conteúdo das respostas das entrevistas com as informações levantadas na análise quantitativa, referente aos tipos de motivação acadêmica intrínseca, extrínseca e desmotivação e seu desempenho acadêmico.

Por fim, foram descritos e analisados seguindo estrutura de relatório de pesquisa, todos os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas que identificaram os tipos de motivação acadêmica dos alunos das IES, pesquisas e a análise de como se efetiva a motivação desses discentes nos diferentes estágios e como esses fatores influenciam o desempenho, conforme Teoria da Autodeterminação.

#### 3.2.2.4.4. Estrutura do relatório de pesquisa

A estrutura de relatório de pesquisa é aplicável a estudo de caso único ou múltiplo e, para Yin (2005), a estrutura de relatório de pesquisa se faz pertinente quando o público-alvo do estudo de caso é compreendido de pesquisadores da área ou banca de mestrado ou doutorado, mostrando-se adequada.

Assim, as etapas finais do relatório do estudo de caso foram estruturadas em duas seções:

- a) descrição e análise dos resultados;
- b) conclusões.

De acordo com o problema e, particularmente, objetivos específicos, a descrição e análise dos resultados foram divididos em três partes: fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de IES públicas e privadas; nível de motivação dos discentes conforme estágios do continuum e relação entre estágios de motivação/desmotivação e desempenho discente. Quanto aos discentes participantes da pesquisa foram analisados a Instituição de Ensino em que estudam se é pública ou privada, gênero, idade, semestre ou ano letivo matriculado, área de atuação profissional e satisfação com o curso. Em seguida, apresentação dos resultados da análise qualitativa das entrevistas dos alunos iniciantes e concluintes com o auxílio do software Atlas ti. Na última etapa do relatório de pesquisa foi abordada a conclusão da pesquisa. A conclusão da pesquisa pauta os fatores de motivação acadêmica presentes nos

alunos e qual sua influência no seu desempenho, e se possuem diferenças entre IES públicas e privadas e, por fim quais as contribuições do estudo para o meio acadêmico e sugestões para futuras pesquisas. Enfim, o protocolo de estudo de caso proporciona para o pesquisador uma visão em relação aos pontos chave da pesquisa e, por conseguinte, a trajetória de coleta de dados em cada IES e acadêmicos pesquisados. Para tanto, passamos para a seção análise e interpretação dos dados.

## **4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Nesta seção, analisam-se os principais resultados da pesquisa. De acordo com o problema e, particularmente, objetivos específicos, a análise de dados desse capítulo foi dividida em três partes: fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de IES públicas e privadas; nível de motivação dos discentes conforme estágios do continuum e relação entre estágios de motivação/desmotivação e desempenho discente.

### **4.1 Fatores que Geram Motivação Intrínseca e Extrínseca nos Alunos de IES Públicas e Privadas**

Nesta primeira parte do capítulo estão presentes as caracterizações dos respondentes e os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos dos cursos de Ciências Contábeis de IES Privada e Pública.

#### **4.1.1 Caracterização dos Respondentes**

Nesta subseção, aborda-se a distribuição dos alunos respondentes por Instituição de Ensino Superior (IES) do curso de graduação em Ciências Contábeis. Observou-se a participação de 261 (100%) acadêmicos, divididos em IES Privada e Pública, a primeira com 200 (76,6%) participantes e a segunda com 61 (23,4%) respondentes. Foi também segregada a participação dos respondentes em iniciantes e concluintes, para a IES Privada dos 200 (76,6%) participantes 97 (37,2%) são calouros e 103 (39,4%) concluintes e para os acadêmicos da IES Pública contou com a participação de 61 (23,4%), divididos em 32 (12,3%) alunos iniciantes e 29 (11,1%) estudantes concluintes. A tabela 2 apresenta a distribuição de frequência dos questionários por IES e período do curso (iniciantes e concluintes).

Tabela 2 - Distribuição dos questionários por IES e período do curso

Instituição de Ensino Superior (IES)	Nº de alunos matriculados		Nº de questionários respondidos		Nº de questionários utilizados					
	Inic.	Concl.	Inic.	Concl.	Inic.	%	Concl.	%	Total	%
IES Privada	132	158	101	105	97	37,2	103	39,4	<b>200</b>	<b>76,6</b>
IES Pública	41	36	32	30	32	12,3	29	11,1	<b>61</b>	<b>23,4</b>
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>194</b>	<b>133</b>	<b>135</b>	<b>101</b>	<b>49,5</b>	<b>132</b>	<b>50,5</b>	<b>261</b>	<b>100</b>

Fonte: O autor (2017).

A Tabela 2 demonstra a participação dos sujeitos da pesquisa, os acadêmicos iniciantes e concluintes de uma IES Privada e outra Pública dos cursos Ciências Contábeis. A amostra dos alunos da IES Privada que responderam o questionário representa 97 estudantes dos 132 matriculados nas séries/semestre iniciais e 103 de 158 dos alunos concluintes. Para a IES Pública a participação foi de 32 dos 41 alunos iniciantes e 29 dos 36 estudantes concluintes. O perfil dos respondentes da IES privada contou com a distribuição em relação ao gênero, idade, atuação profissional e satisfação com os cursos, o que pode ser observado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Caracterização dos respondentes do curso de Ciências Contábeis da IES Privada

Categorias	Subcategorias	Iniciantes		Concluintes		Total	
		N	%	N	%	N	%
<b>Gênero</b>	Masculino	49	24,5	39	19,5	88	44,0
	Feminino	48	24,0	64	32,0	112	56,0
<b>Idade</b>	Menos de 21 anos	59	29,5	39	19,5	98	49,0
	Entre 21 e 25 anos	22	11,0	47	23,5	69	34,5
	Acima de 25	16	8,0	17	8,5	33	16,5
<b>Atuação profissional</b>	Área contábil	28	14,0	44	22,0	72	36,0
	Estudante	21	10,5	10	5,0	31	15,5
	Outras áreas	48	24,0	49	24,5	97	48,5
<b>Satisfação</b> (Nota entre 0 e 10)	Menos de 6	-	-	-	-	-	-
	6	1	0,5	-	-	1	0,5
	7	3	1,5	7	3,5	10	5,0
	8	29	14,5	50	25,0	79	39,5
	9	31	15,5	27	13,5	58	29,0
	10	33	16,5	19	9,5	52	26,0

Fonte: O autor (2017).

A Tabela 3 demonstra uma predominante participação do sexo feminino, principalmente para os alunos concluintes da IES Privada (32%), refletindo uma participação feminina total de 56%. Isso evidencia a predominância do gênero feminino nos cursos de Ciências Contábeis, visto que Leal, Miranda, Araújo e Borges (2014) sinalizam o predomínio de alunos do sexo feminino, percentual este que em 2004 representava 50% e, em 2008, alcançou 53%. Essa tendência pode ser visualizada no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de 2009,

pois, contabilizaram 44,8% do sexo masculino e 55,2% do gênero feminino (Caetano, Cardoso, Miranda & Freitas, 2015). Quanto a idade dos participantes da pesquisa, dividida em três partes, a primeira com alunos com idade igual ou menor que 21 anos apresentou 59 (29,5%) estudantes, com idade entre 21 e 25 anos 22 (11%) estudantes e com idade acima de 25 anos 16 (8%) estudantes. No entanto, para os alunos concluintes a predominância foi de alunos com idade entre 21 e 25 anos 47 (23,5%) estudantes, seguido de alunos com idade igual ou menor que 21 anos 39 (19,5%) estudantes e, por último, alunos com idade acima de 25 anos 17 (8,5%) estudantes.

Outra informação obtida, diz respeito à atuação profissional dos respondentes, sendo que, o número de acadêmicos que atuam na área contábil é maior nos alunos concluintes 44 (22%) contra 28 (14%) dos iniciantes, ou seja, apenas 36% atuam na área contábil. Porém, o que predomina é a atuação profissional dos acadêmicos que trabalham em outras áreas, sendo 48 (24%) dos iniciantes e 49 (24,5%) dos concluintes, totalizando 97 (48,5%) de toda a amostra, exercendo funções como: Auxiliares Administrativos e Financeiros, Recursos Humanos, Vendedor, entre outras.

Por fim, foi identificada a satisfação dos estudantes com o curso, através da atribuição de uma nota entre zero e dez. Entre os participantes calouros (33 estudantes ou 16,5%) a maior nota foi 10,0, seguido dos alunos veteranos (50 dos estudantes ou 25%) que atribuíram nota 8,0 para satisfação com curso. Ademais, a satisfação acadêmica está vinculada à qualidade de aprendizagem dos acadêmicos, o que pode também ser afetada pelas estruturas da IES em seu contexto educacional e pelo modo como os próprios alunos percebem e compreendem seu ambiente de ensino (Souza & Reinert, 2009).

Além disso, conforme descrito na Tabela 2, também participaram da pesquisa estudantes matriculados em IES Pública, destes as principais características foram descritas na Tabela 4.

Tabela 4 - Caracterização dos respondentes do curso de Ciências Contábeis da IES Pública

Categorias	Subcategorias	Iniciantes		Concluintes		Total	
		N	%	N	%	N	%
<b>Gênero</b>	Masculino	15	24,6	16	26,2	31	50,8
	Feminino	17	27,9	13	21,3	30	49,2
<b>Idade</b>	Menos de 21 anos	23	37,7	-	-	23	37,7
	Entre 21 e 25 anos	7	11,5	19	31,1	26	42,6
	Acima de 25	2	3,3	10	16,4	12	19,7
<b>Atuação profissional</b>	Área contábil	8	13,1	10	16,4	18	29,5
	Estudante	9	14,8	6	9,8	15	24,6
	Outras áreas	15	24,6	13	21,3	28	45,9
<b>Satisfação</b> (Nota entre 0 e 10)	Menos de 6	1	1,6	6	9,8	7	11,5
	6	1	1,6	3	4,9	4	6,6
	7	3	4,9	2	3,3	5	8,2
	8	15	24,6	11	18,0	26	42,6
	9	7	11,5	6	9,8	13	21,3
	10	5	8,2	1	1,6	6	9,8

Fonte: O autor (2017).

Para a IES Pública a predominância é do sexo masculino (31 ou 50,8%). No estudo foi identificado a idade dos participantes entre iniciantes e concluintes, dividida em três partes, a primeira com alunos iniciantes com idade igual ou menor que 21 anos apresentou 23 (37,7%) estudantes, com idade entre 21 e 25 anos 7 (11,5%) estudantes e com idade acima de 25 anos 2 (3,3%) estudantes. No entanto, para os alunos concluintes a predominância foi de alunos com idade entre 21 e 25 anos 19 (31,1%) estudantes, seguido de alunos com idade acima de 25 anos 10 (16,4%) estudantes e, nenhum participante com idade igual ou menor que 21 anos. Todavia, com relação a atuação profissional dos acadêmicos da IES Pública a maior concentração é de alunos que trabalham em outras áreas (28 dos estudantes da amostra, ou 45,9%), entre estes 15 (24,6%) são calouros e 13 (21,3%) concluintes. Por fim, o estudo identificou a satisfação dos alunos iniciantes e concluintes no curso de Ciências Contábeis, e o predomínio foi a nota 8,0 para ambos os grupos de discentes. No entanto, ao comparar com a IES Privada os alunos iniciantes apresentaram a nota 10,0 com maior frequência para a satisfação com o curso e os estudantes da IES Pública a nota 8,0. Provavelmente os alunos que estão cursando os primeiros anos da IES Privada estejam mais motivados em relação aos acadêmicos concluintes e de IES Pública, características que podem afetar o desempenho, conforme seção 4.3 motivação/desmotivação em relação ao desempenho. Entretanto, para auxiliar a investigação da motivação acadêmica, primeiramente foram analisados os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos dos cursos de Ciências Contábeis de IES Privada e Pública.

#### 4.1.2 Fatores que Geram Motivação/Desmotivação nos Alunos dos Cursos de Ciências Contábeis de IES Privada e Pública

Neste momento, para responder a segunda parte do objetivo específico, o estudo analisa os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos dos cursos de Ciências Contábeis de IES Privada e Pública.

Como salienta Ryan e Deci (2000), os estudantes apresentam diferentes níveis de motivação e diferentes fatores de motivação, relacionados a objetivos que dão origem à ação. Assim, há muitos fatores que influenciam os acadêmicos a frequentarem um curso e optarem pela permanência ou não, conforme o andamento do mesmo.

Para a avaliação dos fatores que geram motivação/desmotivação dos estudantes, em cumprimento dos objetivos do estudo, foi aplicado um questionário, com escalas do tipo Likert, com sete pontos. As questões foram elaboradas a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), de Vallerand et al. (1992), utilizada no Brasil por Sobral (2004), Guimarães e Bzuneck (2008) e por Viana (2012), a qual objetiva avaliar a ausência de motivação (desmotivação), a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Assim, foi observada a seguinte escala: nenhuma correspondência=1, moderada correspondência=4 e total correspondência=7. Neste sentido, a Tabela 5 demonstra a percepção dos 97 alunos iniciantes e 103 estudantes concluintes do curso de Ciências Contábeis da IES Privada:

Tabela 5 - Dimensões e fatores que geram motivação/desmotivação em acadêmicos de IES Privada

DIMENSÕES E FATORES DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (EMA)	DIREÇÃO E ÊNFASE DOS JULGAMENTOS								
	Part.	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	Total
Motivação intrínseca para saber									
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	Inic.	1,0	1,0	6,2	15,5	13,4	30,9	32,0	100
	Conc.	0,0	1,9	4,9	19,4	20,4	21,4	32,0	100
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	Inic.	1,0	3,1	1,0	18,6	18,6	29,9	27,8	100
	Conc.	1,9	3,9	3,9	18,4	17,5	23,3	31,1	100
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	Inic.	1,0	1,0	3,1	16,5	9,3	24,7	44,3	100
	Conc.	1,0	3,9	2,9	11,7	14,6	32,0	34,0	100
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	Inic.	1,0	2,1	5,2	8,2	12,4	27,8	43,3	100
	Conc.	1,9	1,0	4,9	15,5	19,4	19,4	37,9	100
<b>Motivação intrínseca para saber (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>1,0</b>	<b>1,8</b>	<b>3,9</b>	<b>14,7</b>	<b>13,4</b>	<b>28,4</b>	<b>36,9</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>1,2</b>	<b>2,7</b>	<b>4,1</b>	<b>16,3</b>	<b>18,0</b>	<b>24,0</b>	<b>33,7</b>	<b>100</b>
Motivação intrínseca para realização									
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	Inic.	3,1	3,1	7,2	16,5	12,4	23,7	34,0	100
	Conc.	3,9	5,8	4,9	15,5	19,4	21,4	29,1	100
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.	Inic.	4,1	3,1	10,3	11,3	18,6	21,6	30,9	100
	Conc.	4,9	1,0	7,8	12,6	22,3	20,4	31,1	100
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.	Inic.	11,3	2,1	15,5	17,5	16,5	22,7	14,4	100
	Conc.	6,8	7,8	13,6	27,2	15,5	18,4	10,7	100
27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	Inic.	2,1	8,2	2,1	16,5	15,5	20,6	35,1	100
	Conc.	1,9	3,9	2,9	14,6	18,4	25,2	33,0	100
<b>Motivação intrínseca para realização (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>5,2</b>	<b>4,1</b>	<b>8,8</b>	<b>15,5</b>	<b>15,7</b>	<b>22,2</b>	<b>28,6</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>4,4</b>	<b>4,6</b>	<b>7,3</b>	<b>17,5</b>	<b>18,9</b>	<b>21,4</b>	<b>26,0</b>	<b>100</b>
Motivação intrínseca para vivenciar estímulos									
4. Porque gosto muito de vir à universidade.	Inic.	10,3	10,3	16,5	20,6	22,7	7,2	12,4	100
	Conc.	11,7	8,7	15,5	29,1	23,3	6,8	4,9	100
11. Porque, para mim, a universidade é um prazer.	Inic.	9,3	10,3	13,4	18,6	24,7	9,3	14,4	100
	Conc.	9,7	8,7	14,6	30,1	20,4	9,7	6,8	100
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	Inic.	10,3	4,1	20,6	14,4	19,6	17,5	13,4	100
	Conc.	14,6	9,7	10,7	26,2	18,4	8,7	11,7	100
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	Inic.	7,2	7,2	14,4	22,7	22,7	8,2	17,5	100
	Conc.	8,7	9,7	16,5	28,2	16,5	9,7	10,7	100
<b>Motivação intrínseca para vivenciar estímulos (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>9,3</b>	<b>8,0</b>	<b>16,2</b>	<b>19,1</b>	<b>22,4</b>	<b>10,6</b>	<b>14,4</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>11,2</b>	<b>9,2</b>	<b>14,3</b>	<b>28,4</b>	<b>19,7</b>	<b>8,7</b>	<b>8,5</b>	<b>100</b>
<b>Motivação Intrínseca (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>5,2</b>	<b>4,6</b>	<b>9,6</b>	<b>16,4</b>	<b>17,2</b>	<b>20,4</b>	<b>26,6</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>5,6</b>	<b>5,5</b>	<b>8,6</b>	<b>20,7</b>	<b>18,9</b>	<b>18,0</b>	<b>22,7</b>	<b>100</b>

Continua

DIMENSÕES E FATORES DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (EMA)	DIREÇÃO E ÊNFASE DOS JULGAMENTOS								
	Part.	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	Total
<b>Motivação extrínseca – identificação</b>									
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi	Inic.	0,0	0,0	2,1	5,2	6,2	16,5	70,1	100
	Conc.	1,0	0,0	1,0	6,8	9,7	20,4	61,2	100
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto	Inic.	0,0	0,0	3,1	12,4	12,4	14,4	57,7	100
	Conc.	0,0	1,0	2,9	11,7	10,7	17,5	56,3	100
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional	Inic.	3,1	0,0	2,1	5,2	12,4	28,9	48,5	100
	Conc.	0,0	1,0	3,9	10,7	17,5	28,2	38,8	100
24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional	Inic.	0,0	2,1	0,0	4,1	5,2	18,6	70,1	100
	Conc.	1,0	0,0	1,0	1,9	6,8	25,2	64,1	100
<b>Motivação extrínseca – identificação (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>0,8</b>	<b>0,5</b>	<b>1,8</b>	<b>6,7</b>	<b>9,0</b>	<b>19,6</b>	<b>61,6</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>2,2</b>	<b>7,8</b>	<b>11,2</b>	<b>22,8</b>	<b>55,1</b>	<b>100</b>
<b>Motivação extrínseca – introyeção</b>									
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.	Inic.	9,3	2,1	5,2	12,4	14,4	13,4	43,3	100
	Conc.	7,8	2,9	7,8	7,8	14,6	16,5	42,7	100
14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade.	Inic.	6,2	5,2	12,4	21,6	13,4	13,4	27,8	100
	Conc.	7,8	4,9	6,8	22,3	18,4	19,4	20,4	100
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	Inic.	9,3	3,1	7,2	18,6	13,4	22,7	25,8	100
	Conc.	9,7	5,8	6,8	21,4	15,5	16,5	24,3	100
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.	Inic.	3,1	4,1	4,1	14,4	14,4	12,4	47,4	100
	Conc.	1,0	3,9	2,9	16,5	14,6	22,3	38,8	100
<b>Motivação extrínseca – introyeção (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>7,0</b>	<b>3,6</b>	<b>7,2</b>	<b>16,8</b>	<b>13,9</b>	<b>15,5</b>	<b>36,1</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>6,6</b>	<b>4,4</b>	<b>6,1</b>	<b>17,0</b>	<b>15,8</b>	<b>18,7</b>	<b>31,6</b>	<b>100</b>
<b>Motivação extrínseca – controle externo</b>									
1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro.	Inic.	8,2	5,2	4,1	13,4	11,3	17,5	40,2	100
	Conc.	3,9	1,9	5,8	15,5	12,6	17,5	42,7	100
8. A fim de obter um emprego de prestígio no futuro.	Inic.	1,0	0,0	3,1	5,2	9,3	13,4	68,0	100
	Conc.	0,0	0,0	0,0	5,8	7,8	18,4	68,0	100
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.	Inic.	0,0	2,1	5,2	8,2	8,2	15,5	60,8	100
	Conc.	1,0	0,0	1,9	4,9	8,7	23,3	60,2	100
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.	Inic.	0,0	1,0	1,0	9,3	11,3	14,4	62,9	100
	Conc.	0,0	0,0	0,0	4,9	9,7	17,5	68,0	100
<b>Motivação extrínseca – controle externo (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>2,3</b>	<b>2,1</b>	<b>3,4</b>	<b>9,0</b>	<b>10,1</b>	<b>15,2</b>	<b>58,0</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>1,2</b>	<b>0,5</b>	<b>1,9</b>	<b>7,8</b>	<b>9,7</b>	<b>19,2</b>	<b>59,7</b>	<b>100</b>
<b>Motivação Extrínseca (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>3,4</b>	<b>2,1</b>	<b>4,1</b>	<b>10,8</b>	<b>11,0</b>	<b>16,8</b>	<b>51,9</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>2,8</b>	<b>1,8</b>	<b>3,4</b>	<b>10,8</b>	<b>12,2</b>	<b>20,2</b>	<b>48,8</b>	<b>100</b>
<b>Desmotivação</b>									
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade.	Inic.	89,7	4,1	2,1	2,1	1,0	1,0	0,0	100
	Conc.	90,3	3,9	1,9	1,9	1,0	0,0	1,0	100
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	Inic.	69,1	10,3	3,1	4,1	4,1	4,1	5,2	100
	Conc.	61,2	15,5	2,9	8,7	2,9	5,8	2,9	100
19. Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso.	Inic.	84,5	0,0	4,1	6,2	3,1	0,0	2,1	100
	Conc.	73,8	5,8	8,7	8,7	1,0	1,9	0,0	100
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.	Inic.	88,7	1,0	1,0	4,1	3,1	1,0	1,0	100
	Conc.	83,5	9,7	3,9	1,9	1,0	0,0	0,0	100
<b>Desmotivação (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>83,0</b>	<b>3,9</b>	<b>2,6</b>	<b>4,1</b>	<b>2,8</b>	<b>1,5</b>	<b>2,1</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>77,2</b>	<b>8,7</b>	<b>4,4</b>	<b>5,3</b>	<b>1,5</b>	<b>1,9</b>	<b>1,0</b>	<b>100</b>

Fonte: O autor (2017).

Os dados apresentados na tabela evidenciam a visão dos alunos iniciantes e concluintes da IES Privada, quando comparada com os fatores que geram motivação acadêmica entre as dimensões motivação intrínseca (para saber, para realização e para vivenciar estímulos), motivação extrínseca (identificação, introjeção e controle externo) e desmotivação acadêmica, em relação as 28 questões do questionário EMA.

Para a análise foi considerada a seguinte escala: soma dos apontamentos nos pontos 1 a 3 (baixa concordância), 4 (concordância mediana) e soma dos apontamentos nos pontos 5 a 7 (alta concordância).

Quanto à motivação intrínseca para saber (MI-S) todos os fatores receberam alta concordância, sendo esta pouco superior entre os alunos iniciantes, 78,7% na média da soma dos percentuais nos pontos 5 a 7, enquanto, os concluintes totalizaram 75,7%. O fator de maior destaque entre iniciantes foi que o estudo permite a aprendizagem de assuntos de interesse, apontado por 83,5%, enquanto, os concluintes destacaram o prazer em ampliar os conhecimentos sobre assuntos que os atraem, apontado por 80,6%.

Para a motivação intrínseca para realização (MI-R), os alunos iniciantes e concluintes indicaram alta concordância, 66,5% e 66,3%, respectivamente, contudo, inferior aos índices identificados na MI-S. O fator com maior percentual de apontamentos, entre iniciantes e concluintes, foi a satisfação pessoal de busca por excelência na formação, com 71,2% e 76,6% das indicações. Por outro lado, o fator com menor índice, entre iniciantes e concluintes, foi o processo de realização de atividades acadêmicas difíceis, com 53,6% e 44,6% das indicações. Em síntese, há uma contradição na visão dos alunos, sentem-se motivados com a busca por excelência, mas, resistem à participação em atividades difíceis.

Na sequência, ao analisar a motivação intrínseca para vivenciar estímulo (MI-VE) os apontamentos tendem para correspondência baixa ou moderada, diferente das dimensões MI-S e MI-R, com correspondência alta. Em média, 47,4% dos iniciantes e 36,9% dos concluintes sentem-se motivados pelos fatores apresentados nesta dimensão.

Entre os iniciantes, apenas o prazer em participar em debates com professores interessantes apresentou correspondência alta para a maioria (50,5%), enquanto, para a maioria dos concluintes nenhum fator obteve alta correspondência e, entre os fatores com menor motivação aparece o gosto de vir à universidade, com concordância baixa de 35,9% dos concluintes e de 37,1% dos iniciantes.

Por fim, ao observar a média geral da motivação intrínseca (MI), 64,2% dos acadêmicos iniciantes da IES Privada apresentaram correspondência alta, fato validado por 59,6% dos concluintes. A faixa de correspondência alta predominou nas dimensões MI-S e MI-R, padrão

não confirmado na MI-VE. Ainda, não houveram variações significativas entre iniciantes e concluintes nas dimensões MI-S e MI-R, enquanto, a concordância alta difere em 10,5% entre iniciantes e concluintes na MI-VE, ou seja, os concluintes apresentam menor estímulo ou motivos para virem a universidade, participar de debates ou fazerem leituras dos conteúdos.

Todavia, quando observado os fatores que geram a motivação extrínseca por identificação (ME-Id), introjeção (ME-In) e por controle externo (ME-CE) os resultados apontaram uma alta correspondência para a ME-Id e ME-CE, com exceção da ME-In em que apresentou percentual menor quando comparada com a alta correspondência das demais motivações extrínsecas (ME).

Conforme a ME-Id dos alunos iniciantes, os fatores presentes são: que a formação universitária prepara para o mercado de trabalho e aumentará a sua competência profissional (questões 3 e 24), com a soma dos percentuais nos pontos 5, 6 e 7 (92,8% e 93,9%, respectivamente). Quanto aos alunos concluintes, os resultados tenderam para os mesmo fatores apresentados pelos alunos iniciantes, sendo nas questões 3 e 24 a soma dos percentuais nos pontos 5, 6 e 7 (91,3% e 96,1%, respectivamente). Ademais, nos fatores: por que o curso me capacitará, no final, para entrar no mercado de trabalho para a carreira que eu gosto; e a formação ajudará a escolher melhor minha orientação profissional, questões 10 e 17, apresentaram concordância alta para os alunos iniciantes média de 87,1%, e concluintes 84,5%.

Por outro lado, ao analisar a ME-CE dos alunos iniciantes e concluintes foi possível visualizar maior concentração de acadêmicos com alta correspondência. Os alunos iniciantes apresentaram como fatores predominantes: necessidade do diploma para uma função bem remunerada no futuro, emprego de prestígio, uma boa vida e boa remuneração no futuro (questões 1, 8, 15 e 22). Os resultados obtidos para os alunos iniciantes com maior concentração foram os fatores das questões 8, 15 e 22, representados pelos pontos 5, 6 e 7 (90,7%, 84,5% e 88,6%, respectivamente). Já, os resultados dos alunos concluintes para os mesmo fatores foram 94,2%, 92,2% e 95,2%, respectivamente. Em síntese, expectativa de ganho financeiro mais acentuado move os concluintes.

Por fim, ao observar as médias das frequências dos fatores referentes à motivação extrínseca (ME), a predominância foi a alta concordância para os alunos iniciantes, 79,7%, e concluintes 81,2%.

Todavia, ao analisar os fatores não motivacionais, ou seja, a desmotivação, em relação às questões 5, 12, 19 e 26, dimensão desmotivação, referente aos fatores: estou perdendo meu tempo na universidade; já tive boas razões abandonar o curso, não sei, não percebo porque

venho à universidade. Os alunos iniciantes e concluintes da IES Privada, na média da soma dos apontamentos nos pontos 1, 2 e 3 da escala EMA, totalizaram 89,5% e 90,3%, respectivamente, discordando totalmente dos fatores que geram a desmotivação.

Ademais, outro quadro sobre os fatores que geram a motivação foi coletado com base na percepção de 61 estudantes de IES Pública, representando a participação de 32 alunos iniciantes e 28 estudantes concluintes. A Tabela 6 sintetiza os dados obtidos no estudo.

Tabela 6 - Dimensões e fatores que geram motivação/desmotivação em acadêmicos da IES Pública

DIMENSÕES E FATORES DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (EMA)	DIREÇÃO E ÊNFASE DOS JULGAMENTOS								
	Part.	1 %	2 %	3 %	4 %	5 5	6 %	7 %	Total %
Motivação intrínseca para saber	Part.								
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	Inic.	3,1	-	3,1	15,6	25,0	21,9	31,3	100
	Conc.	-	6,9	10,3	10,3	24,1	17,2	31,0	100
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	Inic.	3,1	-	6,3	18,8	28,1	18,8	25,0	100
	Conc.	6,9	3,4	10,3	17,2	34,5	10,3	17,2	100
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	Inic.	-	-	3,1	15,6	37,5	21,9	21,9	100
	Conc.	6,9	3,4	6,9	13,8	17,2	27,6	24,1	100
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	Inic.	-	-	9,4	15,6	21,9	25,0	28,1	100
	Conc.	-	10,3	6,9	10,3	13,8	34,5	24,1	100
<b>Motivação intrínseca para saber (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>1,6</b>	<b>0,0</b>	<b>5,5</b>	<b>16,4</b>	<b>28,1</b>	<b>21,9</b>	<b>26,6</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>3,4</b>	<b>6,0</b>	<b>8,6</b>	<b>12,9</b>	<b>22,4</b>	<b>22,4</b>	<b>24,1</b>	<b>100</b>
Motivação intrínseca para realização	Part.	1 %	2 %	3 %	4 %	5 5	6 %	7 %	Total %
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	Inic.	3,1	3,1	12,5	21,9	21,9	18,8	18,8	100
	Conc.	6,9	6,9	6,9	34,5	17,2	20,7	6,9	100
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.	Inic.	6,3	-	18,8	34,4	21,9	12,5	6,3	100
	Conc.	-	3,4	13,8	17,2	27,6	34,5	3,4	100
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.	Inic.	12,5	21,9	18,8	21,9	15,6	3,1	6,3	100
	Conc.	6,9	6,9	10,3	34,5	20,7	13,8	6,9	100
27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	Inic.	3,1	3,1	9,4	15,6	21,9	25,0	21,9	100
	Conc.	3,4	10,3	3,4	20,7	13,8	24,1	24,1	100
<b>Motivação intrínseca para realização (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>6,3</b>	<b>7,0</b>	<b>14,8</b>	<b>23,4</b>	<b>20,3</b>	<b>14,8</b>	<b>13,3</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>4,3</b>	<b>6,9</b>	<b>8,6</b>	<b>26,7</b>	<b>19,8</b>	<b>23,3</b>	<b>10,3</b>	<b>100</b>
Motivação intrínseca para vivenciar estímulos	Part.	1 %	2 %	3 %	4 %	5 5	6 %	7 %	Total %
4. Porque gosto muito de vir à universidade.	Inic.	12,5	9,4	12,5	37,5	18,8	6,3	3,1	100
	Conc.	17,2	10,3	17,2	24,1	6,9	20,7	3,4	100
11. Porque, para mim, a universidade é um prazer.	Inic.	6,3	12,5	15,6	43,8	9,4	12,5	0,0	100
	Conc.	17,2	13,8	17,2	24,1	10,3	10,3	6,9	100
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	Inic.	15,6	25,0	18,8	12,5	12,5	12,5	3,1	100
	Conc.	20,7	10,3	13,8	13,8	24,1	10,3	6,9	100
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	Inic.	6,3	18,8	28,1	21,9	12,5	9,4	3,1	100
	Conc.	10,3	3,4	10,3	20,7	31,0	17,2	6,9	100
<b>Motivação intrínseca para vivenciar estímulos (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>10,2</b>	<b>16,4</b>	<b>18,8</b>	<b>28,9</b>	<b>13,3</b>	<b>10,2</b>	<b>2,3</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>16,4</b>	<b>9,5</b>	<b>14,7</b>	<b>20,7</b>	<b>18,1</b>	<b>14,7</b>	<b>6,0</b>	<b>100</b>
<b>Motivação Intrínseca (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>6,0</b>	<b>7,8</b>	<b>13,0</b>	<b>22,9</b>	<b>20,6</b>	<b>15,6</b>	<b>14,1</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>8,0</b>	<b>7,5</b>	<b>10,6</b>	<b>20,1</b>	<b>20,1</b>	<b>20,1</b>	<b>13,5</b>	<b>100</b>

Continua

DIMENSÕES E FATORES DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (EMA)	DIREÇÃO E ÊNFASE DOS JULGAMENTOS								
	Part.	1 %	2 %	3 %	4 %	5 5	6 %	7 %	Total %
<b>Motivação extrínseca – identificação</b>	Part.								
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.	Inic.	-	-	-	3,1	18,8	18,8	59,4	100
	Conc.	3,4	-	10,3	6,9	6,9	17,2	55,2	100
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto.	Inic.	-	-	3,1	-	21,9	31,3	43,8	100
	Conc.	3,4	3,4	10,3	6,9	13,8	17,2	44,8	100
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.	Inic.	0,0	0,0	9,4	28,1	28,1	6,3	28,1	100
	Conc.	6,9	3,4	10,3	6,9	10,3	31,0	31,0	100
24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.	Inic.	-	-	-	9,4	12,5	18,8	59,4	100
	Conc.	-	-	-	17,2	24,1	24,1	34,5	100
<b>Motivação extrínseca – identificação (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3,1</b>	<b>10,2</b>	<b>20,3</b>	<b>18,8</b>	<b>47,7</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>3,4</b>	<b>1,7</b>	<b>7,8</b>	<b>9,5</b>	<b>13,8</b>	<b>22,4</b>	<b>41,4</b>	<b>100</b>
<b>Motivação extrínseca – introjeção</b>	Part.								
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.	Inic.	6,3	3,1	9,4	31,3	9,4	18,8	21,9	100
	Conc.	17,2	3,4	3,4	13,8	24,1	17,2	20,7	100
14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade.	Inic.	9,4	-	15,6	21,9	25,0	25,0	3,1	100
	Conc.	10,3	10,3	10,3	20,7	24,1	10,3	13,8	100
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	Inic.	9,4	6,3	12,5	25,0	21,9	15,6	9,4	100
	Conc.	13,8	10,3	3,4	24,1	24,1	13,8	10,3	100
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.	Inic.	3,1	6,3	18,8	21,9	12,5	25,0	12,5	100
	Conc.	6,9	13,8	13,8	6,9	13,8	24,1	20,7	100
<b>Motivação extrínseca – introjeção (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>7,0</b>	<b>3,9</b>	<b>14,1</b>	<b>25,0</b>	<b>17,2</b>	<b>21,1</b>	<b>11,7</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>12,1</b>	<b>9,5</b>	<b>7,8</b>	<b>16,4</b>	<b>21,6</b>	<b>16,4</b>	<b>16,4</b>	<b>100</b>
<b>Motivação extrínseca – controle externo</b>	Part.								
1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro.	Inic.	-	3,1	3,1	15,6	9,4	12,5	56,3	100
	Conc.	6,9	-	6,9	20,7	17,2	17,2	31,0	100
8. A fim de obter um emprego de prestígio no futuro.	Inic.	-	-	-	15,6	6,3	25,0	53,1	100
	Conc.	3,4	0,0	3,4	13,8	10,3	17,2	51,7	100
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.	Inic.	-	-	-	6,3	9,4	21,9	62,5	100
	Conc.	6,9	3,4	3,4	3,4	10,3	20,7	51,7	100
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.	Inic.	-	-	-	6,3	9,4	25,0	59,4	100
	Conc.	6,9	3,4	3,4	3,4	10,3	20,7	51,7	100
<b>Motivação extrínseca – controle externo (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>-</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>10,9</b>	<b>8,6</b>	<b>21,1</b>	<b>57,8</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>6,0</b>	<b>1,7</b>	<b>4,3</b>	<b>10,3</b>	<b>12,1</b>	<b>19,0</b>	<b>46,6</b>	<b>100</b>
<b>Motivação Extrínseca (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>2,3</b>	<b>1,6</b>	<b>6,0</b>	<b>15,4</b>	<b>15,4</b>	<b>20,3</b>	<b>39,1</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>7,2</b>	<b>4,3</b>	<b>6,6</b>	<b>12,1</b>	<b>15,8</b>	<b>19,3</b>	<b>34,8</b>	<b>100</b>
<b>Desmotivação</b>	Part.								
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade.	Inic.	90,6	3,1	3,1	3,1	-	-	-	100
	Conc.	65,5	13,8	-	13,8	3,4	-	3,4	100
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	Inic.	62,5	18,8	9,4	6,3	-	3,1	-	100
	Conc.	41,4	6,9	-	27,6	6,9	6,9	10,3	100
19. Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso.	Inic.	75,0	3,1	9,4	12,5	-	-	-	100
	Conc.	44,8	20,7	-	20,7	6,9	3,4	3,4	100
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.	Inic.	87,5	3,1	6,3	3,1	-	-	-	100
	Conc.	75,9	6,9	3,4	3,4	-	6,9	3,4	100
<b>Desmotivação (média geral)</b>	<b>Inic.</b>	<b>78,9</b>	<b>7,0</b>	<b>7,0</b>	<b>6,3</b>	<b>-</b>	<b>0,8</b>	<b>-</b>	<b>100</b>
	<b>Conc.</b>	<b>47,4</b>	<b>11,2</b>	<b>3,4</b>	<b>11,2</b>	<b>6,0</b>	<b>6,9</b>	<b>13,8</b>	<b>100</b>

Fonte: O autor (2017)

O estudo identificou de forma geral, na Tabela 6, a visão dos alunos iniciantes e concluintes da IES Pública, quando comparada com os fatores que geram motivação acadêmica entre as dimensões: motivação intrínseca (para saber, para realização e para vivenciar estímulos),

motivação extrínseca (identificação, introjeção e controle externo) e desmotivação acadêmica, em relação as 28 questões do questionário EMA.

Para os alunos iniciantes, o fator MI-S apresentou maior concentração de alunos entre a escala de sete pontos EMA, para os pontos 5, 6 e 7 (76,6%), para os fatores, satisfação e prazer enquanto aprende coisas novas, pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes, pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem e porque meus estudos permitem a aprender sobre muitas coisas que me interessam, questões 2, 9, 16 e 23. Quanto aos alunos concluintes os resultados apontaram correspondência parecida, para os pontos 5, 6 e 7 (68,9%), referente aos mesmos fatores apresentados dos alunos iniciantes, porém, um tanto menor ao ser comparado entre iniciantes e concluintes.

Para a MI-R, os resultados apresentados demonstram que os alunos iniciantes apontaram diferentes concordâncias entre os sete pontos. Por exemplo, para o fator satisfação para realizar atividades difíceis (questão 20), os resultados demonstraram distribuição mais equilibrada, pois, apenas 53,2% dos alunos iniciantes apresentaram alta correspondência para os pontos 5, 6 e 7 (53,2%), e para os alunos concluintes 41,4%. Quando analisado os demais fatores que são: pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos, de minhas realizações pessoais e porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação, questões 6, 13 e 27, os três fatores receberam alta concordância, sendo inferior entre os alunos iniciantes, 48,8% na média da soma dos percentuais dos pontos 5 a 7, enquanto para os concluintes a média foi de 57,4%.

Por outro lado, ao analisar a MI-VE, a concentração foi mais equilibrada quando comparada com a MI-R. Os alunos iniciantes apresentaram médias equilibradas entre os fatores: por que gosto de vir à universidade e por que, para mim, a universidade é um prazer, questões 4 e 11, os quais, a concentração foi maior para o ponto 4 (40,6%) e para os alunos concluintes os mesmos fatores receberam baixa concordância, 46,4% na média da soma dos percentuais nos pontos 1 a 3. Em síntese, os fatores da MI-VE, porque gosta muito de vir à universidade, a universidade é um prazer e pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes, não motivam os alunos iniciantes e concluintes.

Por conseguinte, com relação à média geral da motivação intrínseca (MI) dos acadêmicos em estágio inicial e final do curso, os mesmos apresentaram maior percentual de a alta correspondência 50,3% e 53,7%, respectivamente.

Por outro lado, à motivação extrínseca foi segregada em três dimensões: motivação extrínseca por identificação (ME-Id), motivação extrínseca por introjeção (ME-In) e motivação extrínseca por controle externo (ME-CE).

Para a ME-Id dos alunos iniciantes, os fatores presentes entre eles são: que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi, por que o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto, por que isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional e por que eu creio que a formação universitária aumentará minha competência profissional, questões 3, 10, 17 e 24. Para a ME-Id todos os fatores receberam alta correspondência, entre os alunos iniciantes de 86,8%, e para os concluintes o percentual foi um pouco menor, sendo 77,6% na média da soma dos percentuais nos pontos 5 a 7.

Em síntese, a ME-In e seus fatores não apresentaram forte influência pelo interesse de que os alunos possuem para provar a eles mesmo que são capazes de completar o curso, de que é uma pessoa inteligente e que procura mostrar a si mesmo capaz de ter sucesso nos estudos.

Por outro lado, com a ME-CE dos alunos iniciantes e concluintes foi possível constatar maior concentração de acadêmicos com alta correspondência. Os alunos iniciantes apresentaram como fatores predominantes: porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro, a fim de obter um emprego de prestígio no futuro, porque quero levar uma boa vida no futuro e a fim de ter uma boa remuneração no futuro (questões 1, 8, 15 e 22). Os resultados para os alunos iniciantes com maior concentração foram para os quatro fatores, representado pela soma dos percentuais nos pontos 5, 6 e 7 (78,2%, 84,4%, 93,8% e 71,3%, respectivamente). Já, os resultados dos alunos concluintes os percentuais foram inferiores para os quatro fatores das questões 1, 8, 15 e 22, dos pontos 5, 6 e 7, foram (65,4%, 79,2%, 82,7 e 82,7%, respectivamente). Ou seja, quando comparado os estudantes iniciantes e concluintes os fatores em comum entre eles são: porque preciso do diploma para obter um emprego, prestígio, uma boa vida e remuneração que a profissão pode oportunizar no futuro.

Enfim, quando analisada a média geral das ME, das médias nos pontos sete da escala das divisões da motivação extrínseca regulada por identificação, por introjeção e por controle externo dos alunos da IES Pública, os maiores percentuais entre os três fatores foram para a alta correspondência, sendo está um pouco superior entre os alunos iniciantes, 74,8%, enquanto os estudantes concluintes totalizaram 69,9% na média da soma dos percentuais nos pontos 5, 6 e 7.

Quando analisada a dimensão desmotivação, em sua maioria, os alunos iniciantes não apresentaram percentuais de concordância referente à desmotivação, exceto para o fator, já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar, referente à questão 12, em que apresentou 3,1% dos respondentes com alta concordância para esse fator. No entanto, 13,8% dos alunos concluintes apresentaram-se desmotivados, conforme média do ponto sete da escala, dos fatores honestamente, não sei; acho que estou perdendo o meu tempo na universidade, já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar; não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso e não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade. Quando analisados os fatores com maior média percentual de concordância entre os alunos iniciantes e concluintes foram obtidos os dados de baixa correspondência dos pontos 1, 2 e 3, sendo 92,9% para os alunos iniciantes e 62% para os alunos concluintes, ou seja, entre os alunos concluintes da IES Pública os dados apresentaram alguns alunos desmotivados, fato este não encontrado entre os alunos iniciantes.

Desta forma, os resultados obtidos com base na análise estatística descritiva dos dados apurados, quanto a motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação dos estudantes de IES Privada e pública, apresentou percentuais muito diferentes entre a análise da baixa, mediana e alta correspondência entre os pontos 1 e 7 das Tabelas 5 e 6. Ou seja, os resultados são distintos demonstrando que existem diferenças nos fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de IES Privada e Pública. Portanto, apresentou um resultado controverso a hipótese H1: não existe diferença nos fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de instituições públicas e privadas (Lopez, Pinheiro, Silva & Abreu, 2015).

Em conclusão, os resultados alcançados refutam o estudo de Lopez, Pinheiro, Silva e Abreu (2015), no qual os autores não encontraram diferenças significativas nos níveis de motivação entre alunos do ensino superior de IES públicas e privadas nos cursos de Ciências Contábeis da Bahia. Adicionalmente, para auxiliar a compreensão dos fatores que geram a motivação intrínseca e extrínseca dos acadêmicos, o estudo apresenta na seção seguinte, guiado pelo objetivo específico o nível de motivação dos discentes conforme estágios do continuum.

## 4.2 Nível de Motivação dos Discentes Conforme Estágios do Continuum

Neste momento, para responder ao objetivo da pesquisa apresenta-se um estudo descritivo dos níveis de motivação dos discentes conforme estágios do continuum de autodeterminação, sendo segregados por IES e alunos iniciantes e concluintes. Para tanto, os estágios do continuum da autodeterminação seguem a um questionário de escala de motivação acadêmica (EMA) em escala de Likert com sete possibilidades de escolha (nenhuma correspondência=1, moderada correspondência=4 e total correspondência=7).

Neste sentido, apresenta-se o estágio do continuum da motivação acadêmica dos estudantes da IES Privada, conforme Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Estágio do continuum da motivação acadêmica dos estudantes da IES Privada

IES PRIVADA								
<b>Motivação intrínseca</b>	<b>MI-S</b>	<b>MI-S</b>	<b>MI-R</b>	<b>MI-R</b>	<b>MI-VE</b>	<b>MI-VE</b>	<b>MI</b>	<b>MI</b>
<b>Participantes</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>
Amostra	97	103	97	103	97	103	97	103
Média	5,7	5,57	5,13	4,73	4,22	4,17	5,02	4,82
Desvio padrão	1,12	1,32	1,38	1,76	1,46	1,51	1,32	1,53
<b>Motivação Extrínseca</b>	<b>ME-Id</b>	<b>ME-Id</b>	<b>ME-In</b>	<b>ME-In</b>	<b>ME-CE</b>	<b>ME-CE</b>	<b>ME</b>	<b>ME</b>
<b>Participantes</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>
Amostra	97	103	97	103	97	103	97	103
Média	6,28	6,15	5,18	5,09	6	5,89	5,82	5,71
Desvio padrão	0,81	1,15	1,55	1,63	1,14	1,34	1,17	1,37
<b>Desmotivação</b>	<b>Desm.</b>	<b>Desm.</b>						
<b>Participantes</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>						
Amostra	97	103						
Média	1,53	1,53						
Desvio padrão	0,81	0,82						

Fonte: O autor (2017).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 7, os níveis de motivação dos discentes conforme estágios do continuum de autodeterminação para os alunos da IES Privada apresentou a maior média na motivação intrínseca para saber (MI-S), com valor de 5,7 para os alunos iniciantes e 5,57 para os estudantes concluintes, apresentando também o menor desvio-padrão, com um valor de 1,12 e 1,32, respectivamente. Quanto à Motivação Intrínseca para Realização (MI-R), também, apresentou a segunda maior média sendo para os calouros 5,13 e para os concluintes 4,73 e desvio-padrão 1,38 e 1,76, respectivamente, o que demonstra por meio do desvio padrão que a amostra dos 97 alunos iniciantes é mais homogênea, quando comparada aos discentes concluintes. As médias da motivação intrínseca para vivenciar

estímulo (MI-VE) apresentaram como resultados para os acadêmicos iniciantes um valor de 4,22, e para os estudantes concluintes 4,17, seguido de desvio padrão de 1,46 e 1,51 respectivamente. Ao somar os três níveis de motivação intrínseca (MI) a média geral apresentada foi maior para os acadêmicos iniciantes 5,02 e desvio-padrão de 1,32, seguido dos alunos concluintes, com média geral de 4,82 e desvio padrão 1,53. Considerando a motivação intrínseca apresentada pela Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan (1985) constataram que não há diferenças em seus níveis quanto aos iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis dos alunos de IES Privadas, dados que corroboram com os estudos de Lopez, Pinheiro, Silva e Abreu (2015).

Quanto à motivação extrínseca (ME) dos acadêmicos da IES Privada, foi identificado que o nível com maior média é a motivação extrínseca regulada por identificação (ME-Id), com valor médio de 6,28 dos alunos iniciantes e 6,15 para os concluintes, com desvio-padrão de 0,81 e 1,15 respectivamente. Ao analisar a motivação extrínseca regulada por introjeção (ME-In) entre iniciantes e concluintes os níveis são próximos, representando média de 5,18 para os alunos iniciantes, 5,09 para os estudantes concluintes e desvio-padrão de 1,55 e 1,63, respectivamente. Na sequência, para o nível de motivação extrínseca por controle externo (ME-CE), a maior média também, foi para os alunos calouros (5,89) e para os alunos veteranos 5,82, com desvio-padrão de 1,17 e 1,37 e, para a média da motivação extrínseca dos alunos iniciantes e concluintes foi de 5,82 e 5,71, com desvio-padrão de 1,17 e 1,37, respectivamente.

Por fim, os resultados apresentados para o nível desmotivação, a média entre iniciantes e concluintes foi a mesma (1,53), com pequena variação para o desvio-padrão de 0,81 para os iniciantes e 0,82 para os concluintes. Nesses termos, conclui-se que, em relação às médias apresentadas para a desmotivação dos alunos iniciantes e concluintes, foram baixas, ou seja, os participantes não apresentaram desmotivação e nem diferenças entre a média da desmotivação quanto ao ano que estão cursando. Todavia, a pesquisa se contrapõe ao estudo de Lopez, Pinheiro, Silva e Abreu (2015), no qual apresentou que os alunos concluintes estão mais desmotivados do que os que estão iniciando no curso.

Na sequência, foram analisados os níveis de motivação dos discentes conforme estágios do continuum de autodeterminação, com base nos dados obtidos com alunos do curso de Ciências Contábeis de uma IES Pública. A Tabela 8 sintetizou a percepção de 32 alunos iniciantes no curso e 28 estudantes concluintes que participaram da pesquisa.

Tabela 8 - Estágio do continuum da motivação acadêmica dos estudantes da IES Pública

IES PÚBLICA								
<b>Motivação intrínseca</b>	<b>MI-S</b>	<b>MI-S</b>	<b>MI-R</b>	<b>MI-R</b>	<b>MI-VE</b>	<b>MI-VE</b>	<b>MI</b>	<b>MI</b>
<b>Participantes</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>
Amostra	32	29	32	29	32	29	32	29
Média	6,28	6,17	4,42	4,62	3,6	3,82	4,77	4,87
Desvio padrão	1,09	1,4	1,17	1,23	1,17	1,48	1,14	1,37
<b>Motivação Extrínseca</b>	<b>ME-Id</b>	<b>ME-Id</b>	<b>ME-In</b>	<b>ME-In</b>	<b>ME-CE</b>	<b>ME-CE</b>	<b>ME</b>	<b>ME</b>
<b>Participantes</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>
Amostra	32	29	32	29	32	29	32	29
Média	5,97	5,61	4,5	4,3	6,21	5,63	5,56	5,18
Desvio padrão	0,72	1,27	1,24	1,54	0,87	1,46	0,94	1,42
<b>Desmotivação</b>	<b>Desm.</b>	<b>Desm.</b>						
<b>Participantes</b>	<b>Inic.</b>	<b>Conc.</b>						
Amostra	32	29						
Média	1,43	2,25						
Desvio padrão	0,64	1,42						

Fonte: O autor (2017).

Em relação à Tabela 8, o estudo identificou que os alunos da IES Pública apresentaram o maior nível de motivação intrínseca para saber (MI-S). Na percepção dos alunos iniciantes a média para a MI-S foi de 6,28, seguido de 6,17 para os alunos concluintes e desvio-padrão de 1,09 e 1,4, respectivamente. Quanto à motivação intrínseca para realização (MI-R) a maior média foi dos alunos concluintes em relação aos iniciantes (4,62 e 4,42 respectivamente) e com desvio-padrão de 1,17 para os calouros e 1,23 para os veteranos. Ademais, para a motivação intrínseca para vivenciar estímulos (MI-VE), mais uma vez os alunos concluintes (média= 3,82) apresentaram maior média em relação aos calouros (média= 3,6), e o desvio-padrão foi 1,17 para os iniciantes e 1,48 para os concluintes. Ao somar os três níveis de MI, a média geral para os iniciantes foi de 4,77 e um pouco maior para os concluintes com média de 4,87, seguido de desvio-padrão de 1,14 e 1,37.

Ao observar a motivação extrínseca (ME) dos discentes da IES Pública, para o nível de motivação extrínseca por identificação (ME-Id), os alunos iniciantes apresentaram média de 5,97 e desvio-padrão de 0,72 demonstrando homogeneidade entre os respondentes e, quanto aos alunos concluintes a média foi de 5,61 e com desvio-padrão de 1,27. Além disso, a motivação extrínseca por introjeção (ME-In) foi a que apresentou a menor média entre a ME, sendo 4,5 para os acadêmicos iniciantes e 4,3 para os alunos concluintes, com desvio-padrão para ambas de 1,24 e 1,54, respectivamente. Ademais, na percepção dos discentes quanto à motivação extrínseca por controle externo (ME-CE), o nível de motivação que apresentou maior média foi para os alunos iniciantes (6,21) com desvio-padrão de 0,87 e para os alunos

concluintes, o nível de ME-CE foi de 5,63 e desvio-padrão de 1,46. Por fim, ao somar todos os níveis de ME (ME-Id, ME-In e ME-CE) a média geral foi de 5,56 para os alunos iniciantes e 5,18 para os alunos concluintes, com desvio padrão de 0,94 e 1,42, respectivamente. Em relação à desmotivação (Desm), as médias apresentadas para os alunos iniciantes e concluintes foram de 1,43 e 2,25, respectivamente. Isso demonstra que os alunos ao discordarem das questões voltadas para a desmotivação, não evidenciam desmotivação. No entanto, os alunos concluintes apresentaram maior média, ou seja, estão mais desmotivados que os acadêmicos iniciantes no curso de Ciências Contábeis da IES Pública.

Além disso, a triangulação da motivação/desmotivação entre as IES Privada e Pública, ambas apresentaram maior média geral para a motivação extrínseca, sendo, para a IES Privada, 5,82 para os alunos iniciantes e 5,71 para os alunos concluintes, no entanto, para a IES Pública foi 5,56 para os calouros e 5,18 para os veteranos. Quanto à média da motivação intrínseca, os resultados apresentados da IES Privada foi 5,02 para os iniciantes e 4,82 para os concluintes, e para os estudantes da IES Pública foram 4,77 para os alunos em estágio inicial do curso e 4,87 para aqueles em estágio final do curso. Portanto, este estudo constatou que não há diferenças significativas entre IES, iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis, resultados estes que vão de encontro aos estudos de Lopez, Pinheiro, Silva e Abreu (2015). Porém, algumas diferenças são encontradas quando se analisa isoladamente os níveis de motivação intrínseca para saber dos alunos da IES Pública em relação à Privada, diferenças estas para os discentes da IES Pública para o nível de MI-S de 6,28 para os iniciantes e 6,17 para os concluintes, enquanto, para os alunos da IES Privada, os iniciantes 5,7 e os concluintes 5,57. Quando analisado o nível de motivação extrínseca, os alunos da IES Privada são mais motivados extrinsecamente por identificação com média de 6,28 para os alunos iniciantes e 6,15 para os alunos concluintes de uma escala Likert de 1 a 7 pontos. Em relação aos alunos iniciantes da IES Pública a ME-Id foi de 5,97 e para os concluintes 5,61.

Por fim, em relação à desmotivação apresentada pelos dois grupos das IES Privada e Pública, os alunos com menor média foram os da privada (1,53) para os acadêmicos iniciantes e concluintes, seguidos da IES pública com média de (1,43 para os iniciantes) e 2,25 para os concluintes, ou seja, poucos estudantes se identificam com a categoria “desmotivação”. Tal constatação é coerente com os resultados apurados por Guimarães e Bzuneck (2008), em que a desmotivação obteve a menor média dentre os fatores apurados ficando próximos os resultados das IES Privada e Pública, com exceção para os alunos concluintes da IES Pública que apresentou média para a desmotivação de 2,25; por Falcão e Rosa (2008), desmotivação de 1,56; Viana (2012) com média de 1,99; Leal, Miranda e Carmo (2013) cuja pesquisa

identificou nota média de desmotivação em 1,51. Ademais, após apresentar os níveis de motivação/desmotivação acadêmica, faz-se pertinente analisar a relação entre os estágios de motivação/desmotivação com o desempenho acadêmico.

### **4.3 Relação entre Estágios de Motivação/Desmotivação e Desempenho Discente**

Nesta seção é feita a análise e discussão do objetivo “c” da pesquisa que é analisar como os estágios de motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis de instituições de ensino públicas e privadas. Na primeira subseção foi destacada a relação do perfil dos acadêmicos com o desempenho. Para complementar, a segunda subseção aprofunda a discussão sobre a relação da motivação/desmotivação acadêmica com o desempenho. Por fim, foram analisadas como a motivação/desmotivação influencia no desempenho dos acadêmicos de IES públicas e privadas.

#### **4.3.1 Relação do Perfil dos Acadêmicos com a Autopercepção de Desempenho**

Participaram da pesquisa, acadêmicos matriculados no curso de Ciências Contábeis de uma IES Privada e outra Pública que estão em estágio inicial do curso (iniciantes) e em estágio final (concluintes). Na Tabela 9 são apresentados os valores obtidos pela relação do perfil dos alunos como o desempenho acadêmico dos sujeitos da pesquisa. Para a obtenção da autopercepção de desempenho, os alunos responderam a questão 3.1, conforme descrito no roteiro de pesquisa (Apêndice A) atribuindo nota entre zero e dez. Para a análise dos resultados referente à nota e o perfil dos respondentes foram aplicados filtros para as variáveis (gênero, idade, atuação profissional e satisfação com o curso) de uma IES Pública e outra IES Privada em relação ao curso de Ciências Contábeis com o objetivo de testar a seguinte hipótese de pesquisa: H2: existe diferença no desempenho acadêmico de acordo com as variáveis de caracterização (Viana, 2012).

A Tabela 9 evidenciou o perfil dos respondentes e a autopercepção de desempenho, segregados por IES privada e pública.

Tabela 9 - Perfil dos respondentes e autopercepção de desempenho por IES

Categorias	Subcategorias	IES Privada						IES Pública					
		Iniciantes			Concluintes			Iniciantes			Concluintes		
		N	Média	DP									
<b>Gênero</b>	Masculino	49	7,86	0,96	39	7,49	0,91	15	7,13	1,64	16	6,94	1,73
	Feminino	48	7,73	1,22	64	7,74	0,78	17	7,06	0,75	13	7,77	1,09
<b>Idade</b>	< = 20 anos	59	7,92	1,12	39	7,77	0,84	23	6,53	1,77	0	-	-
	Entre 21 e 25	22	7,41	0,85	47	7,62	0,74	7	7,50	1,41	19	7,16	1,77
	= >26 anos	16	7,88	1,20	17	7,41	1,06	2	8	0,0	10	7,6	0,84
<b>Atividade Profissional</b>	Área contábil	28	7,89	0,83	44	7,77	0,83	8	6,75	1,16	10	6,40	1,84
	Estudante	21	7,71	1,35	10	7,60	0,52	9	7,33	1,50	6	8,17	0,75
	Outras áreas	48	7,77	1,12	49	7,53	0,89	15	7,17	0,69	13	7,62	1,19
<b>Satisfação</b> (Nota entre 0 e 10)	Menos de 6	-	-	-	0	-	-	1	6,00	-	6	5,67	1,97
	6	1	8,00	0,0	0	-	-	1	4,00	-	3	6,67	0,58
	7	3	6,33	1,53	7	7,14	1,07	3	6,33	1,15	2	7,5	0,71
	8	29	7,66	0,90	50	7,52	0,76	15	7,13	0,92	11	7,64	1,21
	9	31	7,48	1,18	27	7,67	0,62	7	7,14	1,07	6	8,5	0,55
	10	33	8,33	0,89	19	8,11	1,05	5	8,20	1,30	1	8,00	0,00

Fonte: O autor (2017)

Observa-se na Tabela 9, em relação ao perfil dos respondentes divididos em iniciantes e concluintes de ambas as IES (privada e pública), uma participação predominante de alunos iniciantes do sexo masculino (49) na IES privada, seguido de alunos concluintes (16) da IES Pública, quanto ao gênero feminino o que apresenta maior amostra na IES Privada é para as concluintes (64) e na IES Pública o gênero feminino (17) é maior entre aqueles que estão em estágio inicial do curso. Em relação ao desempenho dos acadêmicos calouros e veteranos da IES Privada, verificou-se que o grupo masculino apresentou média de autopercepção de 7,86 (iniciantes), nota superior à apresentada pelo gênero feminino que foi de 7,73 e, para os alunos concluintes a maior média foi apresentada pelo gênero feminino que foi de 7,74, seguido do sexo masculino com 7,49. Por conseguinte, a IES Pública apresentou a mesma configuração da IES Privada, o grupo masculino (iniciante) apresentou média de 7,13, autopercepção superior à apresentada pelo grupo feminino que foi 7,06 e, para os grupos dos alunos concluintes a maior média foi das estudantes do sexo feminino com média de 7,77, seguido do sexo masculino com 6,94.

Destaca-se que a autopercepção de desempenho é maior para o gênero feminino de ambas as IES para as alunas que estão no último ano do curso de Ciências Contábeis, resultados estes próximos aos do estudo de Viana (2012) em que o sexo feminino apresentou maior média (6,24) em relação ao sexo masculino (6,01). Quanto ao desvio-padrão dos alunos iniciantes da IES Privada em relação ao gênero, o grupo masculino apresentou o menor índice que foi de 0,96, seguido do sexo feminino com índice de 1,22, porém os alunos concluintes do sexo

masculino e feminino apresentaram desvio-padrão inferiores aos iniciantes (0,91 e 0,78, respectivamente), considera-se que quanto menor o desvio-padrão mais homogêneo são os grupos (Pimentel e Gomes, 1985).

Em relação da variável idade com autopercepção de desempenho, verificou-se que o grupo de alunos iniciantes da IES Privada com idade igual ou menor de 20 anos apresentou uma média de 7,92 e desvio-padrão de 1,12, maior que o grupo com idade igual ou maior que 26 anos, que foi de 7,88 e desvio-padrão de 1,2, seguido de alunos com idade entre 21 e 25 anos, que foi de 7,41 e desvio-padrão de 0,85. Quanto aos discentes da IES Pública os alunos iniciantes que apresentaram maior média foram os com idade igual ou maior que 26 anos, porém, a amostra é de apenas 2 alunos, no entanto a segunda maior média foi para os estudantes com idade entre 21 e 25 anos, que foi de 7,5 com desvio-padrão de 1,41 e por último os discentes com menor média foram os com idade igual ou menor de 20 anos, que foi 6,53 e desvio-padrão de 1,77. Ademais, os alunos concluintes da IES Pública não apresentaram resultados com idade igual ou menor de 20 anos, por que não havia na amostra alunos com essa idade, sendo que para as demais idades o que apresentou maior média foram os alunos com idade igual ou maior que 26 anos, que foi 7,6 e desvio padrão de 0,84 e, por último, os estudantes com idade entre 21 e 25 anos com 7,16 e desvio-padrão de 1,77. Ocorre que, ao comparar os alunos por estágios do curso, iniciantes, concluintes e por IES, os alunos da IES Pública apresentaram resultados distintos aos da IES privada, principalmente quanto a faixa etária em que os alunos com maior autopercepção da IES Privada foram aqueles com idade igual ou menor de 20 anos (7,92), para os com a mesma faixa etária da IES Pública o resultado foi inferior 6,53, e os que apresentaram maior média para os alunos da IES Pública foram os estudantes iniciantes com idade igual ou superior a 26 anos com média 8.

Ao observar a atuação profissional dos alunos em relação a autopercepção de desempenho vislumbrou-se que os alunos calouros da IES Privada com atividade profissional na área contábil apresentaram a maior média (7,89) e desvio-padrão de 0,83, no entanto o mesmo grupo de alunos da IES Pública foi o que apresentou a menor média (6,75) para alunos iniciantes, porém os alunos com maior média de autopercepção de desempenho foram os alunos que somente estudam com média de 8,17 e desvio-padrão de 0,75. Nesse sentido, importante salientar que nos estudos de Carelli e Santos (1999) destacaram que a disponibilidade para os estudos é considerada a mais relevante, a fim de complementar seus estudos e reforçar seu desempenho acadêmico.

Na categoria satisfação com o curso e a relação com a autopercepção de desempenho dos estudantes da IES Privada não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos

iniciantes e concluintes que atribuíram nota de satisfação entre zero e dez. Entretanto, comparando com o grupo de alunos iniciantes e concluintes da IES Pública foi possível perceber que apenas os alunos concluintes que atribuíram nota de satisfação acima de 9 apresentaram nota média acima de 8 para autopercepção.

Por fim, para testar a hipótese H2: existe diferença no desempenho acadêmico de acordo com as variáveis de caracterização (Viana, 2012), ao analisar todas as categorias gênero, idade, atuação profissional e satisfação com o curso observadas no estudo não foram constatadas diferenças significativas entre iniciantes e concluintes do grupo de alunos da IES Privada. No entanto, ao fazer a mesma comparação com o grupo de estudantes iniciantes e concluintes da IES Pública, o desvio-padrão foi maior que o dos alunos da IES Privada em relação a gênero, com exceção das alunas iniciantes do gênero feminino da IES Privada. Quanto a idade, o grupo de alunos da IES Pública também apresentou menor média de autopercepção em comparação com os estudantes da IES Privada. Para atividade profissional os estudantes da IES Privada apresentam mais homogêneas as suas médias, no entanto para os alunos da IES Pública os resultados apresentados acima demonstraram-se mais heterogêneos.

Neste sentido, dada a análise dos resultados, foi possível concluir que, de modo geral, o grupo de alunos com maior média para gênero, idade, atuação profissional e satisfação com o curso apresentaram maior interesse para o curso de Ciências Contábeis demonstrando-se menos dispersos quanto a relação entre as variáveis de caracterização e desempenho acadêmico. Por fim, ao comparar com os estudos de Viana (2012) em que apresentou como resultados que apenas existe diferença no desempenho acadêmico em relação ao sexo (nota) e em relação à área de maior interesse (autopercepção), o que não ocorreu com este estudo, pois, a maior diferença constatada foi a idade dos alunos iniciantes da IES privada com idade igual ou menor que 20 anos, com média de 7,92 e para a IES Pública de 6,53, observa-se ainda que para ambas foi a maior amostra de alunos apresentada em comparação a outras idades. Todavia, para auxiliar na reflexão sobre o desempenho acadêmico, foram analisados na próxima subseção quais os tipos de motivação acadêmica influenciam no desempenho de alunos de IES Privada e Pública.

#### 4.3.2 Relação da Motivação/Desmotivação Acadêmica com o Desempenho

Com o objetivo de analisar como os estágios de motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis de instituições privadas e públicas, esta subseção reúne quais os tipos de motivação/desmotivação acadêmica influenciam no desempenho dos alunos. As evidências abordadas na Tabela 10 reúnem a autopercepção de desempenho dos estudantes em relação aos tipos de motivação acadêmica. Nesse sentido, foram aplicadas como filtros as motivações/desmotivações separando-as em três grupos, pois, o questionário EMA possui escala Likert de 7 pontos e, para medir o nível de motivação acadêmica com a autopercepção de desempenho foram segregadas em três partes a escala de motivação acadêmica (EMA), a primeira  $> 5$ , concordância alta, a segunda  $= < 5 > 3$ , concordância moderada e a última  $< 3$ , concordância baixa, com a finalidade de comparar quais os tipos de motivação acadêmica que influenciam no desempenho conforme a questão 3.1, descrita no roteiro de pesquisa (Apêndice A), no qual atribui-se nota entre zero e dez, para testar a seguinte hipótese de pesquisa: H3: existe relação entre o tipo de motivação e o desempenho dos acadêmicos de IES públicas e privadas.

Para realizar a comparação entre médias de desempenho levando-se em consideração os tipos de motivação acadêmica, foi elaborada a Tabela 10 que reúne a autopercepção de desempenho de cada grupo de alunos e IES.

Tabela 10 - Relação da motivação/desmotivação acadêmica com o desempenho dos alunos iniciantes e concluintes das IES Privada e Pública

Autopercepção de desempenho		IES Privada						IES Pública					
		Iniciantes			Concluintes			Iniciantes			Concluintes		
		N	Aut. Méd.	Aut. DP	N	Aut. Méd.	Aut. DP	N	Aut. Méd.	Aut. DP	N	Aut. Méd.	Aut. DP.
<b>Motivação intrínseca para saber</b>	MI-S > 5	70	7,96	1,01	69	7,78	0,76	22	7,27	1,2	16	7,81	1,17
	MI-S = < 5 > 3	19	7,37	1,21	30	7,43	0,92	9	6,56	1,24	10	7,3	0,82
	MIS = < 3	8	7,38	1,19	4	6,75	0,43	1	6,00	0	3	4,67	2,52
<b>Motivação intrínseca para realização</b>	MI-R > 5	54	8,11	0,92	53	7,75	0,78	8	7,25	0,89	12	8,25	0,62
	MI-R = < 5 > 3	34	7,38	1,1	43	7,56	0,93	22	6,91	1,31	14	6,57	1,6
	MI-R = < 3	9	7,44	1,42	7	7,29	0,49	2	7,00	0,71	3	7	2
<b>Motivação intrínseca para vivenciar estímulos</b>	MI-VE > 5	25	8,36	0,95	16	7,88	0,62	5	6,8	0,45	6	8,17	0,41
	MI-VE = < 5 > 3	48	7,81	0,97	55	7,64	0,73	17	7,35	1,37	14	7,29	1,82
	MI-VE = < 3	24	7,13	1,12	32	7,53	1,08	10	6,8	1,23	9	6,78	1,3
<b>Motivação intrínseca (média geral)</b>	MI > 5	56	8,16	0,87	52	7,71	0,75	12	7,33	1,5	9	8	0,71
	MI = < 5 > 3	34	7,18	1,22	40	7,75	0,87	18	6,78	0,94	16	7	1,75
	MI = < 3	7	7,86	0,69	11	6,91	0,83	2	6,60	0,71	4	7	1,63
<b>Motivação extrínseca regulada por identificação</b>	ME-Id > 5	88	7,83	1,09	91	7,74	0,79	28	7,11	1,23	21	7,67	1,24
	ME-Id = < 5 > 3	8	7,5	1,2	11	7,09	0,7	4	7	1,41	6	6,17	2,14
	ME-Id = < 3	1	7	-	1	5	-	-	-	-	2	7	-
<b>Motivação extrínseca regulada por introjeção</b>	ME-In > 5	59	8,03	1,05	59	7,75	0,88	11	6,91	1,14	9	7,67	0,5
	ME-In = < 5 > 3	24	7,33	1,09	32	7,63	0,66	17	7,12	1,22	12	7,08	1,44
	ME-In = < 3	14	7,57	1,02	12	7,17	0,94	4	7,5	1,73	8	7,25	2,31
<b>Motivação extrínseca regulada por controle externo</b>	ME-CE > 5	81	7,84	1,11	90	7,66	0,82	28	7,07	1,3	20	7,45	1,23
	ME-CE = < 5 > 3	13	7,46	0,97	12	7,33	0,65	4	5,24	5,46	7	6,71	2,21
	ME-CE = < 3	3	8	1	1	10,00	-	-	-	-	2	8	1,41
<b>Motivação extrínseca (média geral)</b>	ME > 5	81	7,84	1,11	90	7,66	0,82	27	7,07	1,21	19	7,42	1,26
	ME = < 5 > 3	13	7,46	0,97	12	7,33	0,65	5	7,2	1,48	8	6,88	2,1
	ME = < 3	3	8	1	1	10,00	-	-	-	-	2	8	1,41
<b>Desmotivação</b>	Desm > 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7	-
	Desm = < 5 > 3	8	7,38	1,19	9	7,11	1,05	1	6	-	5	6,2	2,77
	Desm = < 3	89	7,83	1,08	94	7,69	0,8	24	7,21	0,77	23	7,57	1,08
<b>Autopercepção</b>	<b>Geral</b>	<b>97</b>	<b>7,79</b>	<b>1,08</b>	<b>103</b>	<b>7,65</b>	<b>0,84</b>	<b>32</b>	<b>7,09</b>	<b>1,23</b>	<b>29</b>	<b>7,31</b>	<b>1,51</b>

Fonte: O autor (2017).

Observa-se na Tabela 10 a distribuição dos tipos de motivação acadêmica e as médias da autopercepção de desempenho dos alunos iniciantes e concluintes das IES Privada e Pública. Em síntese, foi constatada para a dimensão motivação intrínseca, dividida em para saber (MI-S), para realização (MI-R) e para vivenciar estímulos (MI-VE), a concentração maior de alunos para a MI-S, com número 70 de acadêmicos iniciantes e 69 concluintes na IES Privada, resultado, também, apresentado para a IES Pública, com 22 iniciantes e 16 concluintes. No entanto, os alunos iniciantes de IES Privada com mais motivação MI-S (média de autopercepção=7,96) não apresentaram média superior MI-R e MI-VE (média de autopercepção= 8,11 e 8,36, respectivamente) entre os três tipos de motivação, pois os alunos com maior autopercepção de desempenho não são aqueles com maior representatividade.

Enfim, os alunos mais MI-R e MI-VE, demonstram que os fatores voltados ao estímulo em frequentar as aulas, o envolvimento em debates, o prazer quando supera ou realiza atividades difíceis, possuem maior nota de autopercepção. Ao passo, que os alunos MI-S em que seus fatores são a satisfação em aprender assuntos novos, demonstrou-se não influenciar tanto na autopercepção de desempenho acadêmico.

Nota-se que entre alunos iniciantes das IES Privada e Pública (n= 56 e 12, respectivamente), o mais motivados intrinsecamente na média geral, também atribuíram maior nota média de autopercepção de desempenho (média= 8,16 e 7,33, respectivamente) em comparação aos discentes que apresentaram média geral de MI =  $< 5 > 3$  e =  $< 3$ , pois estes grupos de alunos com menor MI, atribuíram notas médias de autopercepção inferiores para os estudantes iniciantes das IES Privada e Pública, que foi de 7,18 e 6,78 para o grupo com MI =  $< 5 > 3$  e 7,86 e 6,6 para o grupo de alunos com média =  $< 3$  para MI. Em síntese, podemos concluir que os alunos mais MI são os que também apresentaram maior nota média de autopercepção de desempenho entre os alunos iniciantes de ambas as IES, ou seja, assim como Deci e Ryan (2000) destacam em seus estudos que a motivação intrínseca implica que os estudantes tenham um determinado comportamento pelo próprio prazer que retira do mesmo, ou seja, os alunos motivados intrinsecamente apresentaram alta autopercepção de desempenho.

Por outro lado, quando analisada a MI dos alunos veteranos da IES Privada, constatou-se que os estudantes apresentaram médias de autopercepção de desempenho muito próximas para os com MI  $> 5$  e =  $< 5 > 3$ , que foi de 7,71 e 7,75, respectivamente, e quando analisado o desvio-padrão dos resultados constata-se pouca variação que foi de 0,75 e 0,87, respectivamente, ou seja, apresentando homogeneidade entre os grupos. Em comparação com os estudantes concluintes do curso da IES Pública, o resultado apresentado seguiu a mesma tendência da IES Privada, no entanto, os alunos com mais MI apresentaram média de autopercepção de desempenho de 1 ponto superior aos com motivação intermediária e com menos MI, que foi a nota média de autopercepção de desempenho 8 para os alunos com MI  $> 5$  e notas médias de autopercepção de 7 para aqueles com MI =  $< 5 > 3$  e =  $< 3$ . Ademais, os indivíduos intrinsecamente motivados são centrados no prazer e satisfação advindos do seu desempenho, ou seja, as pessoas agem e realizam atividades que lhes interessam sem a necessidade de recompensas materiais (Deci & Ryan, 1985). Ademais, é possível verificar que a maior média de autopercepção de desempenho para os alunos iniciantes da IES Privada foi a ME-In, ou seja, o fator influenciador foi mostrar para os outros que é um aluno bem sucedido na universidade.

Para Guimarães e Boruchovitch (2004), a literatura sobre a motivação no contexto escolar tem destacado resultados positivos para aprendizagem e desempenho dos alunos decorrentes da orientação motivacional intrínseca. Esse posicionamento pode ser vislumbrando na pesquisa de Genari (2006), em que teve como objetivo investigar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental, bem como verificou se diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais. Contribuíram com sua pesquisa 150 alunos entre 9 e 12 anos de idade de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, que cursavam a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Os resultados mostraram que a motivação intrínseca e o desempenho acadêmico apresentam correlação significativa e positiva, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos.

Carmo, Miranda e Leal (2012), ao avaliar o nível de motivação dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis, de uma universidade pública brasileira em relação às disciplinas que compõem os núcleos profissional, básico e teórico-prático da proposta de currículo nacional do Conselho Federal de Contabilidade, constaram que estudantes que estão cursando períodos mais avançados do curso apresentaram níveis menores de motivação geral, comparativamente aos estudantes de períodos iniciais. O que também foi constatado no presente estudo, que os alunos iniciantes são mais motivados que os alunos concluintes e que apresentaram maior nota média de autopercepção de desempenho.

Viana e Viana (2012) analisaram a motivação acadêmica em relação ao ensino de Estatística no curso de Administração e o desempenho de 278 estudantes de duas faculdades públicas do Estado de São Paulo. Os resultados ratificam uma maior motivação intrínseca em relação ao desempenho.

Para tanto, quando comparado com a pesquisa de Sousa (2014), em que buscou conhecer a motivação dos estudantes do curso de Agronomia do Centro de Ciências Agrária de Areia-PB, a partir da Teoria da Autodeterminação, os resultados demonstraram que a Motivação Intrínseca teve a maior média das afirmativas, as quais foram atribuídas as maiores notas pelos entrevistados.

Por fim, quando analisado a motivação intrínseca em relação ao desempenho acadêmico de alunos iniciantes concluintes dos cursos de Ciências Contábeis de IES Privada e Pública é possível concluir que os discentes com maior motivação intrínseca apresentam também maior nota média de autopercepção de desempenho e que os alunos iniciantes da IES Privada são aqueles com maior nota média de autopercepção de desempenho quando comparado aos discentes calouros e veteranos da IES Pública.

Paradoxalmente, ao observar a ME, dividida em ME-Id, ME-In e ME-CE, os resultados apontam que os alunos com maior média de ME apresentam maiores escores de autopercepção de desempenho. Com exceção de uma amostra muito pequena de alunos iniciantes e concluintes das IES que apresentaram ME = > 3 pontos, as quais apresentaram autopercepção de desempenho superior a nota 8.

Ao observar os três estágios de ME, que são a ME-Id, ME-In e ME-CE dos alunos da IES Privada, os estudantes em estágio inicial do curso apresentaram maior nota de autopercepção para a ME-In (8,03), seguida da ME-CE (7,84) e ME-Id (7,83), já os alunos em estágio final do curso apresentaram maior nota de autopercepção para a ME-In (7,75), seguida da ME-Id (7,74) e ME-CE (7,66), o que evidencia que os alunos iniciantes possuem maior autopercepção de desempenho em comparação com alunos veteranos, e que o fator principal que influencia a ME-In presente nos alunos é o sentimento que tem capacidade para completar o curso.

Ademais, ao observar os três estágios da ME entre alunos da IES Pública os iniciantes apresentaram maior média de autopercepção de desempenho apenas para a ME-Id (7,5) e ME-CE (7,07) e para os alunos concluintes a maior média de autopercepção foi igual para a ME-Id e ME-In, (7,67) e diferente para a ME-CE (7,42), não considerando os alunos com menor ME, por se tratar de uma amostra com apenas dois alunos.

Ao verificar se existe relação entre o a ME e o desempenho dos acadêmicos de IES Privada e Pública, foi possível identificar através da análise descritiva da Tabela 10 que os acadêmicos da IES Privada apresentaram maior média de Autopercepção de desempenho em relação aqueles da IES Pública e quanto a ME e seus três estágios, os acadêmicos iniciantes da IES privada com maior média de ME-In são os que possuem mais elevada autopercepção de desempenho e os discentes da IES Pública com mais elevada autopercepção de desempenho são os que apresentam ME-In, ao passo que os alunos concluintes com maior autopercepção de desempenho para a IES Privada são aqueles com maior ME-In e da IES Pública são os com as mesmas médias de autopercepção de desempenho para os alunos que demonstraram elevada ME-Id e ME-In. Portanto, foi constatado que existe uma relação entre a ME e autopercepção de desempenho, ou seja, os alunos com maior média de ME são também os que apresentam mais elevada autopercepção de desempenho.

Resultados estes que apresentam relação entre a ME e autopercepção de desempenho. Resultados confirmados no estudo de Viana (2012), exceto para a ME-CE e autopercepção de desempenho.

Ademais, conforme citado no quadro 4 do presente estudo, o teste de hipótese aconteceu por meio de análise descritiva dos dados coletados do questionário EMA e de perguntas em relação a autopercepção de desempenho. Outrossim, a dimensão desmotivação, conforme Tabela 10, em que o número de alunos concentrou-se para a média de desmotivação = < 3, demonstra-se coerente, pois os alunos com menor índice de desmotivação tendem a apresentarem discordância entre as questões do EMA que leva em consideração uma escala Likert com sete possibilidades de escolha (nenhuma correspondência=1, moderada correspondência=4 e total correspondência=7). Nesse sentido, os resultados apontaram diferenças em relação à desmotivação e autopercepção de desempenho de alunos de IES Privada e Pública. De forma semelhante, o estudo de Viana (2012) apresentou baixas correlações da dimensão desmotivação com a nota da disciplina e autopercepção de desempenho.

Assim, conclui-se que os tipos de motivação acadêmica e a autopercepção de desempenho dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de IES privada e pública apresentam diferentes médias de autopercepção de desempenho entre os tipos de motivação acadêmica, em relação a IES Privada é possível vislumbrar que os alunos iniciantes e concluintes apresentaram elevada média de autopercepção para a MI-VE (8,36 e 7,88), enquanto, os de IES Pública o resultado foi diferente, pois para os alunos iniciantes foi a MI-S (7,27) e para os alunos concluintes foi a MI-R (8,25), ou seja, é possível concluir através da análise descritiva dos dados que existe uma relação entre os tipos de motivação/desmotivação e o desempenho acadêmico, porém, são diferentes os resultados dos tipos de motivação/desmotivação e da autopercepção de desempenho entre IES Privada e Pública. Apresentada a relação da motivação/desmotivação acadêmica com o desempenho, faz-se necessária a análise de como a motivação/desmotivação influencia no desempenho acadêmico.

#### 4.3.3 Análise de Como a Motivação/Desmotivação Influencia no Desempenho

Nesta seção analisam-se os principais resultados da pesquisa referentes à influência da motivação/desmotivação acadêmica dos discentes do Curso de Ciências Contábeis de uma IES pública e outra Privada. Para a análise qualitativa utilizou-se, como ferramenta o software Atlas Ti (Araújo e Smith, 2010). As entrevistas aconteceram nos meses de fevereiro, março e abril de 2017. Foram gravadas, transcritas e transferidas para o software Atlas Ti, aonde

foram codificadas para mapear os pontos considerados relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa.

#### 4.3.3.1 Perfil dos discentes entrevistados

Participaram das entrevistas 25 alunos, conforme demonstra a Tabela 11. Entre os entrevistados 12 acadêmicos são de IES Pública e 13 de IES privada. Foram entrevistados os discentes que concluíram o primeiro ano do curso (calouros) e os acadêmicos que estão no último do curso (veteranos) ambos para compreender os tipos de motivação acadêmica dos ingressantes e dos concluintes de Ciências Contábeis, de uma IES Pública e de uma Privada.

Tabela 11 - Entrevistados por IES e gênero

	<b>IES Pública Iniciantes</b>	<b>IES Pública Concluintes</b>	<b>IES privada Iniciantes</b>	<b>IES privadas Concluintes</b>	<b>Total</b>
Feminino	2	3	5	4	<b>14</b>
Masculino	4	3	1	3	<b>11</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>25</b>

Fonte: O autor (2017)

Os entrevistados por gênero e IES, representam dois calouros do sexo feminino e quatro concluintes do sexo masculino e, três veteranas e três veteranos para a IES pública. Para a IES privada a sua configuração é um pouco diferente, com cinco alunos iniciantes e um concluinte e, quatro acadêmicas e três acadêmicos para a IES privada. Quanto a caracterização dos respondentes é apresentada no Quadro 9.

<b>Entrevistados</b>	<b>Gênero</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Estágio do curso</b>	<b>Idade em anos</b>	<b>Atividade desempenhada</b>
Entrevistado 1	Masculino	Pública	Iniciante	27	Recursos Humanos
Entrevistado 2	Masculino	Pública	Concluente	24	Área Contábil
Entrevistado 3	Masculino	Privada	Iniciante	23	Auxiliar Administrativo
Entrevistado 4	Masculino	Pública	Iniciante	21	Análises Clínicas
Entrevistado 5	Masculino	Pública	Iniciante	27	Estudante
Entrevistado 6	Feminino	Privada	Concluente	21	Recursos Humanos
Entrevistado 7	Feminino	Privada	Iniciante	31	Auxiliar Financeiro
Entrevistado 8	Masculino	Pública	Iniciante	19	Agente de Trânsito
Entrevistado 9	Feminino	Pública	Iniciante	19	Funcionária Pública
Entrevistado 10	Feminino	Privada	Iniciante	21	Auxiliar Administrativo
Entrevistado 11	Feminino	Privada	Iniciante	21	Auxiliar Administrativo
Entrevistado 12	Feminino	Privada	Iniciante	19	Auxiliar Administrativo
Entrevistado 13	Feminino	Pública	Iniciante	23	Projeto de extensão
Entrevistado 14	Masculino	Pública	Concluente	26	Área Contábil
Entrevistado 15	Masculino	Privada	Concluente	22	Área Contábil
Entrevistado 16	Feminino	Privada	Iniciante	22	Estudante
Entrevistado 17	Feminino	Privada	Concluente	21	Área Contábil
Entrevistado 18	Feminino	Pública	Concluente	27	Área Comercial
Entrevistado 19	Masculino	Privada	Concluente	20	Área Contábil
Entrevistado 20	Masculino	Privada	Concluente	21	Área Contábil
Entrevistado 21	Feminino	Pública	Concluente	27	Área Contábil
Entrevistado 22	Feminino	Privada	Concluente	22	Área Contábil
Entrevistado 23	Feminino	Privada	Concluente	23	Auxiliar Financeiro
Entrevistado 24	Feminino	Pública	Concluente	21	Área Contábil
Entrevistado 25	Masculino	Pública	Concluente	35	Vendedor

Quadro 9 - Caracterização dos entrevistados

Fonte: O autor (2017).

Verifica-se, a partir do exposto no Quadro 4, que os entrevistados estão distribuídos em duas IES, sendo uma pública outra privada. As discentes do gênero feminino são quatorze, representando 56%, e do sexo masculino são onze (44%); os que estudam em IES pública são doze, abrangendo 48% dos entrevistados e os outros treze entrevistados estudam em IES privada. A idade média dos entrevistados é de 23 anos. Dentre as atividades desempenhadas dez (40%) ocupam cargo na Área Contábil, sendo todos acadêmicos do último ano de Ciências Contábeis, ou seja, nenhum dos entrevistados que está no segundo ano de curso trabalha na área contábil e a distribuição das demais funções é: quatro auxiliares administrativos (16%), dois auxiliares financeiros (8%), dois no setor de recursos humanos (8%), dois apenas estudantes (8%), cabendo as demais atividades desempenhadas um cada, como: agente de trânsito, área comercial, funcionária pública, projeto de extensão e vendedor.

Após apresentado a caracterização dos entrevistados, expõe-se o Quadro 5, com a distribuição dos acadêmicos entrevistados separados por IES e por turma.

<b>IES Privada/entrevistados</b>			
<b>Grupo A Iniciantes (Calouros)</b>	Entrevistado 3	<b>Grupo B Concluintes (Veteranos)</b>	Entrevistado 6
	Entrevistado 7		Entrevistado 15
	Entrevistado 10		Entrevistado 17
	Entrevistado 11		Entrevistado 19
	Entrevistado 12		Entrevistado 20
	Entrevistado 16		Entrevistado 22
			Entrevistado 23
<b>IES Pública/entrevistados</b>			
<b>Grupo C Iniciantes (Calouros)</b>	Entrevistado 1	<b>Grupo D Concluintes (Veteranos)</b>	Entrevistado 2
	Entrevistado 4		Entrevistado 14
	Entrevistado 5		Entrevistado 18
	Entrevistado 8		Entrevistado 21
	Entrevistado 9		Entrevistado 24
	Entrevistado 13		Entrevistado 25

Quadro 10 - Entrevistados por IES e por estágio do curso.

Fonte: O autor (2017).

Com base no Quadro 5 é possível distinguir cada entrevistado por IES e estágio do curso, sendo divididos em quatro grupos A, B, C e D. Os pesquisados pertencentes ao Grupo A são o acadêmicos que estão iniciando o curso na IES privada, representados pelos entrevistados: 3, 7, 10, 11, 12 e 16; os do Grupo B são os alunos matriculados no último ano da IES privada, sendo os de números: 6, 15, 17, 20, 22, 23; os do Grupo C, representados pelos discentes do 2º ano da IES pública: 1, 4, 5, 8, 9 e 13 e, por fim, o Grupo D dos matriculados concluintes da IES pública, os entrevistados 2, 14, 18, 21, 24 e 25. Foram observadas três dimensões de acordo com a Teoria da Autodeterminação, que são a motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação, as falas dos entrevistados foram distribuídas em categorias: (1) motivação intrínseca (para saber, realização e para vivenciar estímulos); (2) motivação extrínseca (identificação, regulada por introjeção, por controle externo); e (3) desmotivação (ausência de regulação intencional).

Para a realização da análise de conteúdo das respostas dos entrevistados, primeiramente foi levantado os tipos de motivação acadêmica e autopercepção de desempenho extraído da Escala Motivacional Acadêmica (EMA), como medida da motivação dos respondentes (Viana, 2012). Para tanto, na Tabela 12 são apresentados os valores obtidos pelo cálculo de cada nível de motivação por estágio do curso e IES:

Tabela 12 - Motivação dos acadêmicos entrevistados por estágio do curso e IES

IES	E	MI-S	MI-R	MI-VE	MI	ME-Id	ME-In	ME-CE	ME	D	Aut.
IES PRIVADA Grupo A Iniciantes(calouros)	E3	5,75	4,50	5,25	5,17	6,75	5,25	7,00	6,33	1,00	8,00
	E7	5,75	5,00	1,25	4,00	6,50	4,50	6,75	5,92	1,00	6,00
	E10	6,25	6,25	2,75	5,08	6,50	6,50	6,75	6,58	1,00	6,00
	E11	6,25	6,00	3,50	5,25	6,50	6,75	6,75	6,67	2,00	8,00
	E12	7,00	7,00	4,75	6,25	6,75	7,00	7,00	6,92	3,25	8,00
	E16	6,00	6,00	4,50	5,50	5,75	5,75	7,00	6,17	1,00	8,00
MÉDIAS	-	6,17	5,79	3,67	5,21	6,46	5,96	6,88	6,43	1,54	7,33
IES	E	MI-S	MI-R	MI-VE	MI	ME-Id	ME-In	ME-CE	ME	D	Aut.
IES PRIVADA Grupo B Concluientes(veteranos)	E6	7,00	7,00	1,00	5,00	7,00	7,00	7,00	7,00	1,00	10,00
	E15	5,00	4,50	3,00	4,17	6,50	5,75	6,00	6,08	1,25	10,00
	E17	7,00	7,00	6,00	6,67	7,00	7,00	7,00	7,00	1,00	10,00
	E19	7,00	7,00	5,75	6,58	6,75	6,75	5,00	6,17	1,00	8,00
	E20	5,25	5,50	4,75	5,17	6,75	5,25	6,25	6,08	1,50	8,00
	E22	6,00	6,00	4,75	5,58	6,75	5,50	6,25	6,17	1,25	5,00
	E23	6,25	6,25	4,75	5,75	6,25	5,75	5,50	5,83	1,00	7,00
MÉDIAS	-	6,21	6,18	4,29	5,56	6,71	6,14	6,14	6,33	1,14	8,29
IES	E	MI-S	MI-R	MI-VE	MI	ME-Id	ME-In	ME-CE	ME	D	Aut.
IES PÚBLICA Grupo C Iniciantes (calouros)	E1	5,50	1,00	2,25	2,92	5,50	1,00	5,25	3,92	1,00	9,00
	E4	6,00	5,75	5,75	5,83	5,75	6,00	6,00	5,92	3,00	6,00
	E5	6,50	4,25	4,75	5,17	6,00	3,25	7,00	5,42	1,25	9,00
	E8	3,75	4,25	3,25	3,75	5,00	4,00	6,50	5,17	1,00	8,00
	E9	5,25	5,25	5,50	5,33	6,25	4,00	4,00	4,75	1,00	7,00
	E13	5,75	4,50	5,50	5,25	6,00	3,75	6,75	5,50	1,75	7,00
MÉDIAS	-	5,46	4,17	4,50	4,71	5,75	3,67	5,92	5,11	1,50	7,67
IES	E	MI-S	MI-R	MI-VE	MI	ME-Id	ME-In	ME-CE	ME	D	Aut.
IES PÚBLICA Grupo D Concluientes (veteranos)	E2	2,75	3,00	1,00	2,25	7,00	4,25	7,00	6,08	3,00	5,00
	E14	6,00	6,25	5,25	5,83	7,00	7,00	7,00	7,00	2,00	8,00
	E18	4,00	4,00	1,75	3,25	3,25	1,75	3,25	2,75	1,00	5,00
	E21	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	1,00	8,00
	E24	5,75	4,75	1,75	4,08	5,17	4,75	6,00	5,03	2,00	8,00
	E25	4,00	3,75	1,50	3,08	2,75	3,00	2,75	2,83	6,50	5,00
MÉDIAS	-	4,92	4,79	3,54	4,60	5,36	4,62	5,50	5,10	3,10	6,50

**Legenda:** IES: Instituição de Ensino Superior; E: Entrevistados; MI-S: Motivação Intrínseca para Saber; MI-R: Motivação Intrínseca para Realização; MI-VE: Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulo; MI: Motivação Intrínseca; ME-Id: Motivação Extrínseca – Identificação; ME-In: Motivação Extrínseca – Introjecção; ME-CE: Motivação Extrínseca - Controle Externo; ME: Motivação Extrínseca; D: Desmotivação; Aut.: Autopercepção.  
Fonte: O autor (2017).

Ao comparar os respondentes em ambas as IES foi identificado que os acadêmicos iniciantes da IES privada apresentaram motivação intrínseca para saber com média maior que a dos calouros da IES pública (6,17 e 5,46, respectivamente). Ao analisar a MI-R entre as IES dos alunos veteranos, a IES privada apresentou maior índice de motivação intrínseca para realização (6,18), seguido de 4,79 para a IES pública. Quando observada a média das

motivações intrínseca para vivenciar estímulos, os calouros da IES privada apresentaram a média de 3,67 e os calouros da IES pública 4,50. Para a análise dos veteranos das IES constatou-se que a média das motivações intrínseca para vivenciar estímulos na IES pública (3,54) é menor que a privada de (4,29). Cabe observar, também, que não há diferenças entre os valores das médias da motivação extrínseca (identificação, regulada por introjeção, por controle externo) entre os calouros e veteranos das IES pesquisadas, sendo os resultados da motivação extrínseca (ME) para os alunos do segundo ano da IES privada e pública (6,43 e 5,11) e para os veteranos (6,33 e 5,10, respectivamente).

Tais resultados obtidos nos quatro grupos (A, B, C e D) revelam que os respondentes dos questionários que em seguida foram entrevistados não são movidos totalmente pela punição ou recompensa. Porém, ao observar a sua desmotivação, as médias apresentadas para os acadêmicos em estágio inicial do curso das IES Pública e Privada foram de 1,54 e 1,50, respectivamente e para os veteranos 1,14 e 3,10. Isso mostra que os acadêmicos concluintes da IES pública ao discordarem das variáveis apresentadas, apresentam certa desmotivação, no entanto, os acadêmicos iniciantes e concluintes da IES privada não concordaram com a variável desmotivação, ou seja, os respondentes não apresentam certa desmotivação.

Os dados descritivos das variáveis centrais da pesquisa, regulações motivacionais intrínseca e extrínseca e a desmotivação, refletem no índice de autopercepção de desempenho conforme Tabela 12. Verifica-se que acadêmicos orientados pela motivação extrínseca obtiveram resultados superiores aqueles orientados pela motivação intrínseca e desmotivação, as quais apresentaram baixos índices entre os participantes, resultando em autopercepção maior entre os acadêmicos da IES Privada com médias entre calouros (7,33) e veteranos (8,29), ao passo que os acadêmicos da IES pública apresentaram nota média de autopercepção de desempenho com valores entre calouros 7,67 e veteranos 6,50. Apesar desses resultados, a relação entre IES pública e privada e autopercepção dos acadêmicos de Ciências Contábeis, os alunos da IES privada apresentaram mais motivados extrinsecamente, e quanto à autopercepção de desempenho também foi maior na IES privada, ou seja, alunos mais motivados são os que possuem maior autopercepção em relação a sua média de desempenho no curso de Ciências Contábeis.

Outras percepções foram obtidas nas entrevistas com os acadêmicos dos quatro grupos selecionados no estudo, estes foram convidados de forma aleatória, porém, poucos aceitaram participar das entrevistas. O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice B. Na análise das entrevistas dos acadêmicos foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo, utilizando trechos das respostas ou frases dos entrevistados. Cabe destacar que as perguntas

foram elaboradas a fim de propor uma sequência nas entrevistas e a análise das respostas foi distribuída em categorias: (1) motivação intrínseca (para saber, realização e para vivenciar estímulos); (2) motivação extrínseca (identificação, regulada por introjeção, por controle externo); e (3) desmotivação (ausência de regulação intencional), as quais são apresentadas nas subseções seguintes, com evidência da influência no desempenho.

#### 4.3.3.2 Influência da motivação intrínseca dos entrevistados no desempenho

O modelo de aferição da motivação intrínseca é subdividido em três escalas: para saber, para realização e para vivenciar estímulos (Ryan & Deci, 2000). Para tanto, usou os dados coletados por meio das entrevistas aplicadas aos acadêmicos de Ciências Contábeis participantes deste estudo.

Os dados foram distribuídos em categorias de análise sobre a Motivação Intrínseca: (a) para saber (fazer algo pelo prazer de explorar coisas novas); (b) para realização (fazer pelo prazer e satisfação de criar coisas novas); (c) para vivenciar estímulos (fazer algo para vivenciar sensações diferentes) (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senécal & Vallières, 1992). Estes apresentaram os seguintes resultados, conforme Figura 3:

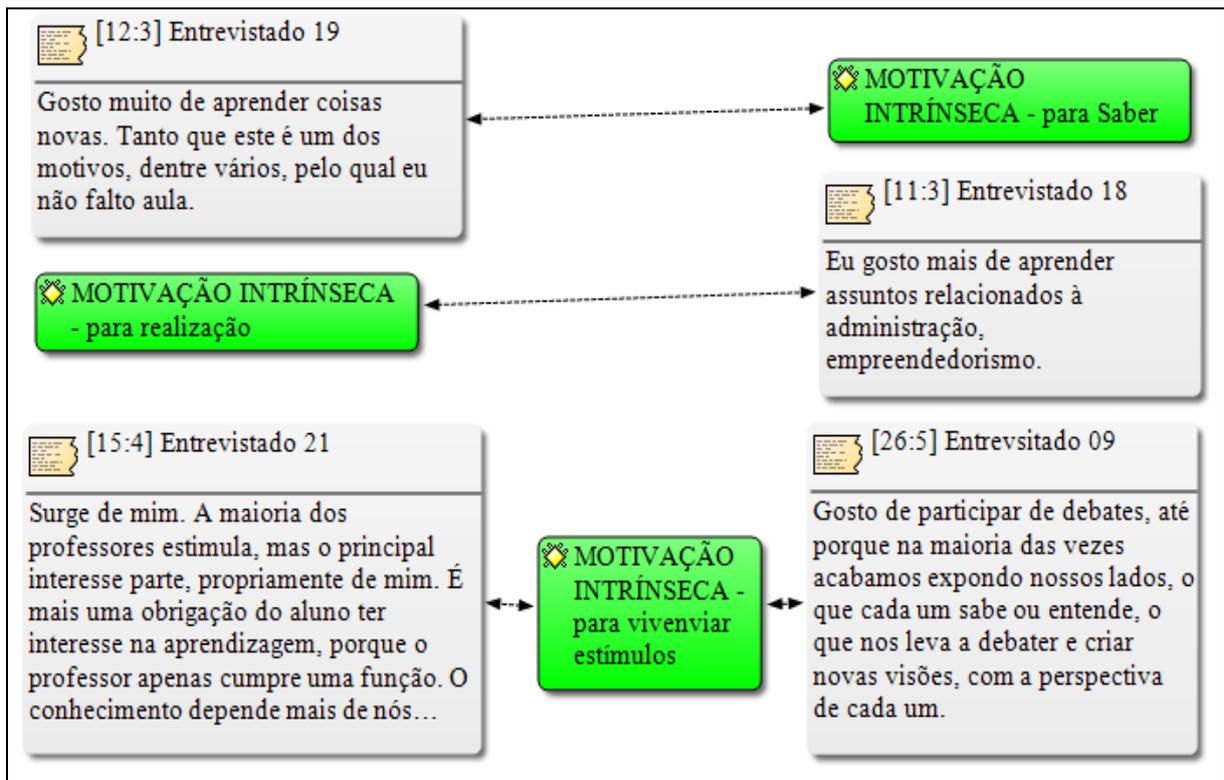


Figura 3 - Motivação acadêmica intrínseca dos entrevistados  
 Fonte: O autor (2017).

As percepções dos acadêmicos que apresentaram Motivação Intrínseca são os entrevistados: 9, 18, 19 e 21. Os entrevistados motivados intrinsecamente apresentaram motivação inata, sendo aquela proveniente da espontaneidade das necessidades psicológicas e que se manifesta pelo interesse na atividade em si, conforme relatos dos acadêmicos na Figura 3.

Nota-se, com a fala dos entrevistados, visão semelhante apontada por alguns estudos sobre motivação, Vroom (1964) e Poter e Lawler (1968), ao proporem um modelo de motivação ligada ao trabalho, identificaram que na motivação intrínseca o envolvimento de pessoas ocorre durante o desempenho de uma atividade por achá-la interessante. Ademais, quando o aluno vivência cada necessidade é que a motivação passa a ser mais provável. Por fim, fica evidente, que a motivação requer envolvimento dos sujeitos em todo o processo motivacional. Quanto às características da motivação intrínseca, para Ryan e Deci (2000), ela impulsiona as pessoas a buscarem desafios e a se sentirem capazes para realizar tarefas. Semelhanças nos relatos dos acadêmicos intrinsecamente motivados são percebidos nas palavras “*fascinante*”, “*sensação de orgulho*”, “*satisfação é enorme*” entre outras. Por isso, ao demonstrarem interesse e prazer por tarefas e, também, quando considerada pelos alunos uma disciplina muito difícil ou conteúdo complexo, ele passa a não sentir domínio da disciplina, o que ocasiona a sua diminuição motivacional (desmotivação).

Por fim, foram levantados os acadêmicos motivados intrinsecamente e separados por IES pública e privada de acordo com as entrevistas, conforme Tabela 12, apresentaram três alunos na IES Pública sendo um calouro, o entrevistado 09, e dois alunos concluintes, os entrevistados 18 e 21. Quanto a IES Privada, apenas o entrevistado veterano 19 apresentou-se motivado intrinsecamente.

Com isso, na abordagem de conteúdo, triangulação dos questionários e as entrevistas, os entrevistados orientados pela MI foram questionados “*como esses fatores influenciam no seu desempenho*”, os entrevistados relataram o seguinte:

*Nós tínhamos duas matérias basicamente igual, filosofia e sociologia, e o ano todo tivemos somente seminário e isso era bem desmotivante. [...] Não, até nessas matérias estão colocadas as minhas melhores notas, mas o que influenciava era o fato de algumas pessoas, na sala, fazerem muita algazarra, com isso atribuo para o meu desempenho um oito. (Entrevistado 09)*

*Influenciou, porque passamos a ter mais responsabilidades, e a faculdade acaba sendo algo normal na sua vida, então isso não proporciona tamanha motivação para dizer "ah, eu vou parar de estudar". [...] o resultado não é o melhor, mas fica dentro da média. (Entrevistado 18)*

*Tem os fatores da vida normal, o humor, o estresse. Por isso que nos momentos de folga, se eu não estiver estudando, com certeza, estarei descansando. Procuo dar prioridade para o descanso, porque na aula faz diferença, não vou à aula só para ganhar presença, mas sim, para assistir a aula. Atenção na hora em que o professor está falando, que é geralmente, o que eles cobram em prova, suas explicações, isso significa que, quanto mais prestarmos atenção na aula, melhor será nosso desenvolvimento. [...] Daria um 8, porque acredito que desempenho muito bem a maioria das atividades propostas, mas ainda tenho muitas dúvidas, e muitas vezes tem a questão do erro: eu fiz, mas tem coisa errada. Até 8, seria mais ou menos a média que estou tendo no curso. (Entrevistado 19)*

*Com certeza, porque passamos a ter um conhecimento amplificado, até mesmo os trabalhos, as aulas, tudo parece mais fácil quando sabemos coisas a mais. (Entrevistado 21)*

Conforme relatos dos alunos orientados por MI, divididos em MI-S, MI-R e MI-VE, o entrevistado 19 MI-S relatou que a falta de tempo para descansar reflete no seu desempenho escolar e que, quando está cansado, não consegue prestar atenção nas aulas, ocasionando resultados insatisfatórios. Na entrevista, atribuiu nota oito para o seu desempenho no curso, resultado este condizente com sua resposta de autopercepção de desempenho referente ao questionário aplicado em outro momento. Ademais, entende que poderia melhorar seu desempenho se prestasse mais atenção nas aulas. No entanto, reconhece a importância de estudar em casa, porém, a prioridade é o descanso em detrimento dos estudos.

Para o aluno concluinte da IES Pública que apresentou MI-R, o entrevistado 18, salientou que a faculdade faz parte da sua rotina, portanto, é possível identificar que para o entrevistado a rotina deve ser encarada com disciplina, assim, como os demais afazeres do dia-a-dia. O entrevistado entende que seu desempenho fica dentro da média e que, a sua motivação está na satisfação e prazer enquanto aprende conteúdos novos em que o atraem.

Por outro lado, dois acadêmicos, entrevistado 09 e 21, apresentaram MI-VE, como fatores responsáveis pela influência em seu desempenho, atribuídas ao prazer em frequentar as aulas, pela participação em debates e, também, pela euforia que sente ao ler e aprender assuntos interessantes. O entrevistado 09 relatou as metodologias das aulas de filosofia e sociologia, porém, isso não influenciou no seu desempenho, mas reconheceu que o fato de seus colegas não levarem a sério as aulas e fazerem muita algazarra em sala de aula era algo desmotivante, porém, até nessas disciplinas relatou serem as maiores notas, por fim, atribuiu um oito para seu desempenho. Ademais, o entrevistado 21 destacou como fatores influenciadores no seu desempenho o conhecimento “*amplificado*”, advindo dos trabalhos e aulas do curso. Para tanto, é pertinente conhecer a influência da motivação extrínseca dos entrevistados no desempenho, apresentada na subseção a seguir.

#### 4.3.3.3 Influência da motivação extrínseca dos entrevistados no desempenho

Os estudos realizados sobre a Teoria da Autodeterminação permitem apontar uma série de tipos de motivações dos acadêmicos que podem afetar ou influenciar de forma intrínseca e extrínseca. Nesse sentido, quanto a motivação intrínseca está associada a motivação inata, aquela que se origina de maneira espontânea oriundas das necessidade psicológicas se manifestando pelo interesse na atividade em si (Viana, 2012); a motivação extrínseca, está associada a fazer algo associado a um determinado resultado (Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu, 2015), ou seja, propôs-se a existência de três tipos de motivação extrínseca ordenados do menor para o maior nível de autodeterminação, sendo subdividida por identificação, regulada por introjeção e por controle externo.

A motivação extrínseca por identificação refere-se pelo prazer em fazer algo e realizações pessoais ou porque quando se estuda a superação é identificada pelo próprio estudante. A motivação extrínseca regulada por introjeção alinha-se a satisfação em mostrar a si mesmo que é bem-sucedido e uma pessoa inteligente. Quanto à motivação extrínseca por controle externo, as afirmativas correspondem a orientação a fim de ter um bom emprego e remuneração ou, também, porque é necessário o diploma para ocupar novos cargos na empresa em que trabalha, entre outros (Deci e Ryan (2000)). A seguir são discutidos alguns desses fatores que foram relatados pelos entrevistados.

Dentre os entrevistados foram distribuídas em categorias de análise sobre a motivação extrínseca: (a) identificação; (b) regulada por introjeção e (c) controle externo. Os relatos dos acadêmicos entrevistados que apresentaram motivação extrínseca regulada por identificação são os entrevistados 01, 06, 14, 15, 20, 21 e 22, conforme Figura 4:

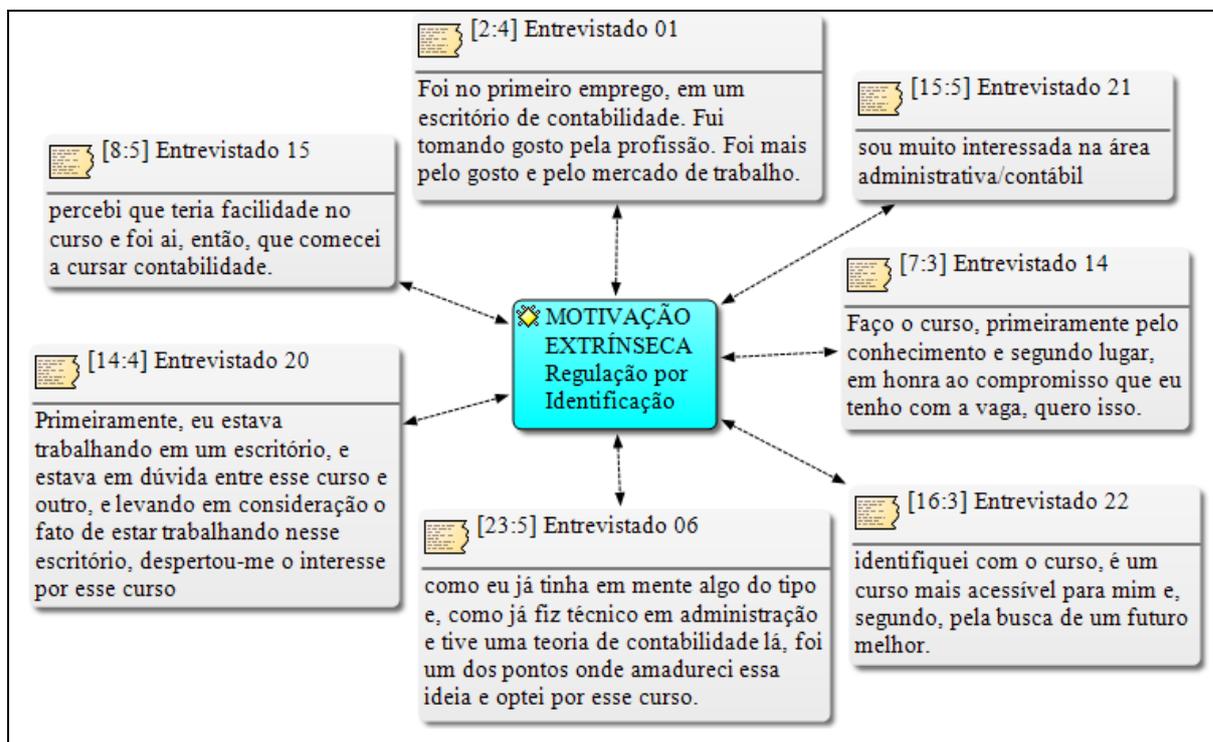


Figura 4 - Motivação acadêmica extrínseca regulado por identificação dos entrevistados  
Fonte: O autor (2017).

A regulação identificada é percebida como única do indivíduo, pois ele concorda com sua importância. Neste nível o comportamento não é autônomo, mas o interesse inicial sim. Por exemplo, gostar de Contabilidade por que o professor é gentil e acreditar que o conteúdo trabalhado em sala por ele é valorizado, pode ser um exemplo dessa regulação.

De forma geral, os entrevistados 01, 06, 14, 15 e 20 apresentaram visões sobre a motivação extrínseca por regulação identificada de forma contraditória, pois o entrevistado 01 destacou que decidiu fazer o curso de Ciências Contábeis porque acredita que é algo importante para ele. Já, os entrevistados 06 e 14 e 20 por influência de outras pessoas, ou seja, entendem que a identificação com o curso partiu primeiramente pela influência e/ou de familiares bem sucedidos na área contábil, como os seguintes relatos “*tenho uma prima de outro Estado que é contadora*”, “*Conversei com várias pessoas que já fizeram Contabilidade e eles me aconselhavam a fazer aqui*”, portanto, nos relatos revela-se quando identificado sua aceitação, sejam por amigos, professores que o valorizam, a identificação é maior pelo curso

(Guimarães e Burochovit, 2004). Por outro lado, podemos observar em diversas situações motivadas de modo extrínseco como, por exemplo, a nota, a frequência, os estudos com antecedência, decisões, entre outras, com níveis diferentes de envolvimento.

Para tanto, quando analisada ME-Id em relação ao desempenho acadêmico os entrevistados 01, 06, 14, 15 e 20, atribuíram os seguintes relatos:

*Apenas às cargas horárias de algumas disciplinas influenciaram no meu desempenho [...] recorro um oito (entrevistado 01)*

*Ao mesmo tempo em que eu escuto o professor falar, já consigo associar a alguma coisa que já fiz ou ouvi alguém falar, de que modo é feito, no meu meio de trabalho, então já começo a associar e, muitas vezes consigo compreender melhor. [...] Meu desempenho varia de 8,5/ 9,0, dependendo da matéria, às vezes tenho uma pouco de dificuldade. (Entrevistado 06)*

*Influencia. Às vezes com a cabeça preocupa com outras coisas, em outro lugar. (Entrevistado 14)*

*Eu vim do ensino médio público, que não é aquele compromisso que a faculdade tem, então, no momento em que cheguei aqui, me deparei com um ambiente totalmente diferente, o professor cobrava diferente, a matéria era diferenciada, foi nesse momento que eu sofri um pouco até me adaptar as maneiras de ensino. [...] Tiveram períodos em que para mim foram difíceis, enquanto outros foram mais fáceis, mas acho que poderia colocar um 8. (Entrevistado 15)*

*O trabalho tem seu lado negativo e positivo, a forma positiva é essa, de estar podendo adentrar no assunto, colocar em prática o que se aprendeu na teoria, mas, também, tem o cansaço, os momentos de lazer que perdemos é algo bem negativo. Às vezes temos que nos privar de alguns lazeres para ficar estudando. [...] Sete, porque, não digo que sou muito aplicado, mas eu busco a média, até como eu disse, o cansaço interfere muito. (Entrevistado 20)*

Ao observar a influência da ME-Id dos entrevistados no desempenho, o relato do entrevistado 01 atribuiu a carga horária das disciplinas como um fator influenciador no desempenho. Já o entrevistado 06 destacou que além das aulas expositivas dos professores quanto a determinados conteúdos o seu trabalho contribui para associar teoria das aulas com a prática contábil, influenciando para um melhor aproveitamento no curso, sendo em média nota oito. Para o entrevistado 15, atribuiu ao ambiente totalmente diferente encontrado na Universidade em detrimento ao do Ensino Médio, em que foi de difícil adaptação e atribuiu nota oito para seu desempenho escolar. Por fim, o entrevistado 20 destacou o trabalho, o cansaço, a falta de momentos de lazer como influenciadores no seu desempenho e atribuiu nota sete para o desempenho, pois reconhece que busca apenas a média, motivo este o “cansaço”. Ademais, quando analisada a influência da motivação extrínseca dos entrevistados no desempenho é pertinente conhecer os fatores influenciadores do segundo estágio da ME que é a ME-In, conforme exemplos dessa regulação são os relatos dos entrevistados, conforme Figura 5:

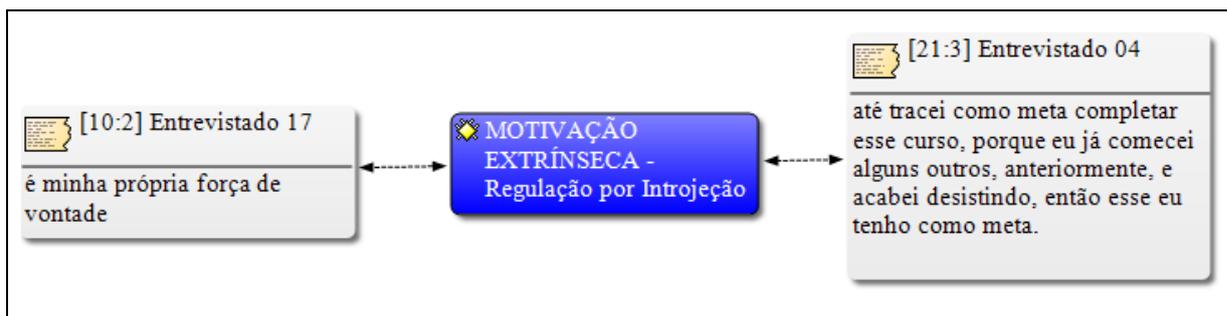


Figura 5 - Motivação acadêmica extrínseca regulada por introjeção dos entrevistados

Fonte: O autor (2017).

Os relatos dos entrevistados 4 e 17, motivados extrinsecamente por introjeção, demonstraram que a orientação motivacional não é somente autodeterminada e, apesar de uma ação do indivíduo para atividade ou disciplina interferisse diretamente no interesse que, por sua vez, interfere na intensidade e na qualidade dos comportamentos e emoções dedicados ao aprendizado, ou seja, os entrevistados ratificam o estudo de Guimarães (2007), em que o indivíduo envolve-se em atividades pedagógicas para obter recompensas e para afirmar seu autovalor.

Quanto aos fatores influenciadores da motivação acadêmica no desempenho, os entrevistados 04 e 17 relataram:

*Querendo ou não, deixar para fazer trabalhos no final de semana ou então tentar encaixar ali no meio dia, dentro de uma hora e meia de almoço, você acaba fazendo algo sem muita qualidade, um trabalho, por exemplo, você acaba fazendo ele picadinho. (Entrevistado 04)*

*A falta de tempo influencia, porque, geralmente, nas semanas de prova temos que estudar mais, e é exatamente nessa hora que eu vejo a diferença. (Entrevistado 17)*

É possível identificar nos relatos dos entrevistados 04 e 07 que os fatores influenciadores no seu desempenho são a falta de tempo para fazer trabalhos escolares e para estudar para as provas. No entanto, para a comprovação de um bom desempenho escolar atribuíram como fator apenas a nota, ou seja, a nota é reflexo de seu desempenho. Se por um lado, os alunos envolvem-se em atividades para determinado resultado, o ambiente educacional também oportuniza regulação por controle externo. O relato dos estudantes motivados extrinsecamente por controle externo foi apresentado na Figura 6:

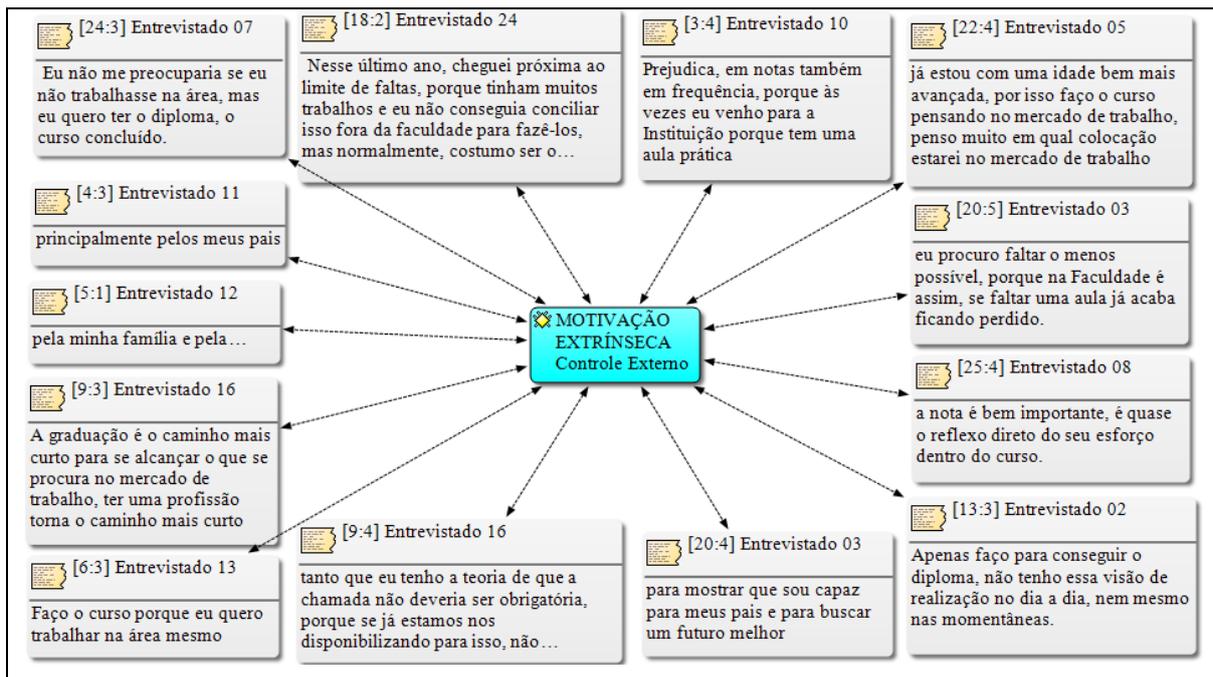


Figura 6 - Motivação acadêmica extrínseca por controle externo dos entrevistados  
Fonte: O autor (2017).

De acordo com a Figura 6, os estudantes que apresentaram motivação extrínseca por controle externo de IES privada são os entrevistados 3, 7, 11 e 12 e para a IES pública os entrevistados 2, 5, 8, 13, 16 e 24.

Na visão dos entrevistados, tanto da IES privada quanto da IES pública, quando questionados sobre a motivação em frequentar o curso de Ciências Contábeis relataram: excelente curso; prestígio da profissão; boa remuneração; pelo diploma; a importância das presenças em aula; a nota; familiares; professores entre outras. Ademais, a regulação externa apresentada pelos alunos de Ciências contábeis é o nível de menor autodeterminação da motivação extrínseca. O sujeito evidência apenas os benefícios que a situação pode lhe oportunizar (Machado, Guimarães & Bzuneck, 2006). Quanto ao envolvimento nas tarefas que lhe podem oportunizar benefícios, o discurso dos participantes reflete o exposto na literatura de Boruchovitch (2008), mostrando que os acadêmicos não apresentam motivação pura/única, mas realizam tarefas tanto pelo valor do aprendizado (nota) quanto para a não reprovação por falta. Nesta pesquisa, os entrevistados afirmaram que frequentam as aulas para não perderem os conteúdos e para concluírem as disciplinas. Portanto, a regulação por controle externo torna-se relevante à medida que, conforme indicado por Bzuneck e Guimarães (2010), os acadêmicos orientados por esses controles tendem a satisfazer-se pelo simples término de uma atividade, sem preocupação com a qualidade.

Por outro lado, ao serem questionados sobre o que influenciam no seu desempenho, alguns dos entrevistados destacaram muitos fatores, entre eles é possível vislumbrar a partir dos seguintes relatos:

*Primeiramente, a responsabilidade, acho que no momento que eu assumi o objetivo de enfrentar essa faculdade, e ir até o final é um objetivo traçado. [...] meu desempenho nota 8. (Entrevistado 03)*

*Ter um diploma. (Entrevistado 07)*

*O difícil é vir pra cá, tenho que viajar, é bem cansativo para quem trabalha de manhã, mas para quem está aqui decidida a terminar, nada me impede. O mais rápido possível, atribuo um oito (Entrevistado 10)*

*Eu levo uma hora para vir, isso porque eu moro em Cascavel. Conheço pouco de outras cidades, isso me desmotiva bastante. Mas agora vamos ver esse ano, mas acho que um oito, mais ou menos. (Entrevistado 11)*

*As faltas influenciam, porque as dúvidas que poderíamos ter tirado na aula já não serão mais respondidas. (Entrevistado 12)*

*Eu faço o curso justamente para ter uma profissão. Desempenho um oito. (Entrevistado 20)*

Ao observar os fatores influenciadores do desempenho acadêmico, os alunos relataram a responsabilidade assumida com o curso, o diploma o trabalho, o deslocamento para a IES, a frequência às aulas entre outras. Por fim, como esses fatores influenciam no desempenho acadêmico os entrevistados ME-CE, atribuíram nota oito para seu desempenho escolar, mesmo apontando vários fatores influenciadores, não atribuíram nota inferiores à média acadêmica que é sete para ambas as IES, no entanto, foram constatadas contradições entre as respostas do questionário aplicado em sala de aula e as entrevistas. Por exemplo, os entrevistados 07 e 10, atribuíram nota 6,0 de autopercepção de desempenho aos responderem o questionário aplicado em sala e na entrevista nota 8,0, demonstrando certa contradição em suas respostas. Enfim, não é possível atribuir que determinados fatores influenciam no desempenho escolar, porém, constata-se que o desempenho escolar é causa de muita preocupação entre os discentes de ambas as IES, seja ela para obter um diploma de curso superior ou para independência profissional, contudo, ficou evidente que para os acadêmicos ME-CE o desempenho escolar é reflexo da nota e não do conhecimento adquirido. Enfim, ficou evidente que os entrevistados destacaram como fatores influenciadores no seu desempenho acadêmico a necessidade do diploma, a fim de obter um emprego, prestígio e boa remuneração no futuro.

Sendo assim, após algumas constatações sobre a motivação extrínseca e o desempenho dos entrevistados através da análise de conteúdo e utilização do software Atlas Ti, o estudo, na

subseção seguinte, apresenta a relação da desmotivação acadêmica com o desempenho de acordo com a Teoria da Autodeterminação.

#### 4.3.3.4 Influência da desmotivação dos entrevistados no desempenho

Para a análise da desmotivação (ausência de regulação intencional) dos alunos de Ciências Contábeis e influência no desempenho acadêmico, foram utilizados trechos dos relatos referentes à análise da “Desmotivação” por meio das respostas aos seguintes quesitos: Desmotivação 1 – “Sabe o que está fazendo *na faculdade?*”; Desmotivação 2 – “*Já pensou em desistir do curso? Preocupa-se com isso?*”; Desmotivação 3 – “*Algo lhe desmotiva no curso? Poderia descrever?*”; e Desmotivação 4 – “*A desmotivação pode influenciar e/ou influenciam no seu desempenho acadêmico?*”, no intuito de salientar como os acadêmicos veem a motivação e sua autopercepção quanto ao desempenho na universidade.

Apenas um estudante mostrou-se desmotivado. O entrevistado 25 do quarto ano da IES pública. Quando questionado sobre a desmotivação o entrevistado 25 relatou diversas causas:

*A desmotivação é um pouquinho de cada coisa, alguns professores despreparados, na minha opinião. Não sei se são os professores despreparados ou com a didática certa para ministrar uma aula, assuntos, talvez, cansativos, em alguns momentos o ambiente das salas, salas muito quentes, principalmente no verão, isso traz uma desmotivação para ficarmos em sala de aula. Conteúdos muito fechados que não se abrem para coisas da atualidade, na maioria das vezes falta mais prática no curso, foi algo que, quando entrei no curso, eu quis aprender isso, mais na prática, mais escritório, acho que falta um escritório, escola, na verdade, para os alunos, estar no dia a dia ali, ou pelo menos, aprender alguma coisa na prática mesmo. (Entrevistado 25)*

Evidencia-se no relato do entrevistado 25, a desmotivação para frequentar as aulas são “*alguns professores despreparados*” o qual não contribui para a motivação nas aulas, questionou a “*didática*” dos docentes, em relação a assuntos “*cansativos*”, que os conteúdos são muito “*fechados*” para o curso, sem oportunizar debates referente a assuntos atuais da profissão contábil, estrutura física da IES com “*salas de muito quentes*”, falta de aulas práticas no curso, condizente com a realidade das organizações e sugeriu um “*escritório escola*” modelo para o aluno aprender na “*prática mesmo*”, mostrando ser importante para a motivação. Nesse contexto, o estudante demonstrou-se insatisfeito com o nível de ensino e com o corpo docente, despreparado para atuar em sala de aula. Isto posto, Andriola, Andriola e Moura (2006) destacaram que a infraestrutura e preparo dos docentes para transmitir seus

conhecimentos refletem a insatisfação de muitos discentes, o que ocasiona o aumento da evasão escolar. Porém, a desmotivação não pode ser encarada como a transferência de culpa aos docentes e IES, pois para Deci e Ryan (1985), alunos desmotivados não percebem as contingências entre os resultados e suas ações, ou seja, para realização de tarefas ou para os estudos.

Quando questionado sobre o que influencia no seu desempenho escolar, o entrevistado 25 atribuiu os mesmos fatores descritos no relato acima sobre sua desmotivação com o curso, tendo atribuído nota 3,0 para seu desempenho no curso.

Ademais, apesar dos alunos não apresentarem desmotivação, conforme Tabela 12, muitos apresentaram semelhante à posição do acadêmico acima citado (entrevistado 25), referente ao estilo adotado pelos educadores, o qual reflete no tipo de motivação acadêmica, por outro lado, professores e escolas controladoras prejudicam a autodeterminação do aluno (Guimarães & Bzuneck, 2008).

O despreparo dos professores em sala de aula é percebido pelos alunos como desmotivador, como destacado nos seguintes relatos:

*Às vezes, o que me desmotiva é a questão de ensino, do método. Tem professores que se utilizam de métodos de difícil compreensão [...] já tive um problema em uma área de custos, que havia provas com números diferentes, uma colega virou-se para mim e pediu o apontador e o professor já tirou nossas provas, sendo que as provas tinham perguntas com valores diferentes. Foi uma medida que eu achei radical demais e que eu gostaria de refazer aquela prova, nesse sentido me prejudicou. (Entrevistado 16)*

*[...] a falta da explicação do professor. (Entrevistado 17)*

*[...] tem aqueles que nos desmotivam também [...] gosto, até fico mais animado quando a aula é diferenciada [...] eu, prefiro aulas práticas, eu me identifico bem mais [...] (Entrevistado 20)*

Assim, pode-se entender que o professor é fundamental para a motivação de seus alunos, sendo promotor de autonomia dos discentes. Além disso, a desmotivação dos acadêmicos pode ser analisada e atribuída a fatores diversos, dependendo de quem a analisa. Para os estudantes, a procrastinação para a aprendizagem pode ser justificada alegando-se a não importância da disciplina para o curso, incompetência do professor para ensinar ou para motivar ou falta de razão para estudar certos conteúdos (Almeida, 2012). Nesse sentido, a motivação dos alunos também é responsabilidade do professor? Os entrevistados 16, 17 e 20 argumentaram que os professores não têm habilidades para despertar o interesse para a aprendizagem. Além disso, atribuem sua falta de esforço e desinteresse pelas aulas ou pelo curso, até por certos fatores externos incontroláveis, como verificado em outros relatos:

*Já tive dificuldade no curso em relação às cargas horárias de algumas disciplinas, é uma coisa que me desmotiva, mas se torna difícil de cumprir, por exemplo, teve um conteúdo, o qual eu achei que não condizia com a carga horária, tínhamos muito conteúdo e pouca carga horária e isso dificultou muito. [...] é a forma com que conteúdo é passado, as avaliações. Acho que, deveria ser discutido e exposto de uma maneira melhor e mais flexibilizada, isso poderia melhorar. [...] Com o estresse do dia a dia e do trabalho, todo o estresse da carga que a vida adulta acabou gerando, o que eu tenho agora eu não tinha aos dezessete anos de idade, então isso me desmotivou muito [...] Encaro como uma rotina, por exemplo, um trabalho de TCC, eu começo a fazer hoje e adio até a semana que vem. (Entrevistado 02)*

*Tem muita coisa difícil, não é fácil trabalhar o dia todo, deixar o marido em casa, vir estudar, nós nos livramos de muita coisa. (Entrevistado 07)*

*O cansaço. Eu trabalho o dia todo, vou para casa, tenho que pegar o ônibus, vir para a faculdade, isso desmotiva bastante. [...] Eu levo uma hora para vir, isso porque eu moro em Cascavel. Conheço pouco de outras cidades, isso me desmotiva bastante [...] tem o cansaço, os momentos de lazer que perdemos é algo bem negativo. (Entrevistado 17)*

*Eu precisava finalizar um trabalho de outra matéria, como o prazo era muito curto, eu não conseguia fazer fora do horário, dessa forma, tive que faltar algumas aulas para concluir. [...] na verdade, é a questão do trabalho, nós tivemos uma matéria no ano passado em que era estágio e, ao mesmo tempo em que eu tinha que fazer o estágio, eu tinha que fazer o projeto de T.C.C. e mais os trabalhos das demais matérias. (Entrevistado 24)*

Por último, os entrevistados 02, 07, 17 e 24 apesar de serem motivados extrinsecamente, conforme Tabela 12, apresentaram baixa autodeterminação e parcial concordância com as questões sobre desmotivação, o que se fez oportuno mencioná-los na subseção desmotivação. Para tanto, o grupo de alunos que apresentaram certa desmotivação nas entrevistas ao serem questionados sobre “o que está fazendo na faculdade?”, “Já pensou em desistir do curso?”, “Poderia descrever, o que desmotiva?”, relataram os seguintes motivos: carga horária de algumas disciplinas; muitos conteúdos para poucas aulas; didática de alguns professores; o estresse da rotina e do trabalho; procrastinação; a família; o cansaço; deslocamento até a IES; a falta de momentos de lazer com a família e amigos; prazo reduzido para entrega de trabalhos acadêmicos; questão financeira; o estágio, entre outras. Assim, os motivos que ocasionam a desmotivação na visão dos acadêmicos para permanência no curso vão de encontro aos estudos de Allen (1999), a assistência financeira; Arruda e Ueno (2003), relacionamento interpessoal, a reputação do curso, curiosidade e “gosto” pela matéria, a complexidade das disciplinas, sobrecarga de tarefas e trabalhos, apreensão e nervosismo ocasionados por docentes. Ademais, a desmotivação implica na ausência de percepção quanto a falta das motivações intrínsecas e extrínsecas, como por exemplo, não entender porque está na universidade, achando que está perdendo tempo ou que nada de significativo tem no curso matriculado (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

Por fim, ao serem questionados como a desmotivação influencia no seu desempenho, relataram que as dificuldades financeiras, as metodologias dos docentes nas aulas e o trabalho

refletem para o fator de que honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade e já tive boas razões para abandonar o curso, geram desânimo para frequentar o curso e participar das aulas, pois sentem-se incapazes de absorverem os conteúdos de forma satisfatória o que acaba influenciando no desempenho escolar.

Por fim, ao analisar a desmotivação dos entrevistados das IES privada e pública, a desmotivação dos alunos que estão concluindo o curso da IES privada foi maior do que a dos alunos do segundo ano do curso, o que também ocorre com os estudantes da IES pública. Esses resultados reforçam os estudos de Jacobs e Newstead (2000), pois, ao pesquisarem universitários, descobriram que a motivação diminui com o avançar da série em que estudam, refletindo na qualidade motivacional, ou seja, os acadêmicos concluintes estão mais desmotivados do que os em estágio inicial.

Quanto às generalizações a respeito da desmotivação, Bzuneck (2001) faz duas observações: primeiro, o aluno desmotivado não significa sem motivação para todas as atividades escolares e, segundo, a antipatia pelo professor, o aluno falta a aula e, quando presente, não dá atenção. Por fim, os resultados apresentados sobre a motivação acadêmica dos discentes de Ciências Contábeis de instituições de ensino privadas e públicas a luz da Teoria da Autodeterminação, possibilitam algumas conclusões que são apresentadas na seguinte seção. Por fim, esta subseção mencionou apenas a autopercepção de desempenho do entrevistado 25, pois, os fatores influenciadores do desempenho dos entrevistados 02, 07, 16, 17, 20 e 24, já foram explicitados nas subseções 4.3.3.2 e 4.3.3.3.

Por último, cabe destacar que mesmo os alunos não apresentando-se desmotivados conforme continuum da autodeterminação, apresentaram nas entrevistas ponderações desmotivadoras.

## 5 CONCLUSÕES

A partir da descrição e análise dos dados coletados com os acadêmicos de duas IES, vinculadas aos cursos de Ciências Contábeis, sendo uma privada e outra pública é possível fazer algumas conclusões. É importante destacar que houve a participação exclusiva de estudantes iniciantes e concluintes a fim de conhecer como a motivação/desmotivação influenciam no desempenho dos discentes, conforme orienta a teoria da Autodeterminação.

O estudo apresentou os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de IES públicas e privadas; nível de motivação dos discentes conforme estágios do continuum e relação entre estágios de motivação/desmotivação e desempenho discente, com o intuito de responder a seguinte pergunta de pesquisa: como os estágios de motivação/desmotivação acadêmica influenciam no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis de instituições pública e privada, conforme teoria da autodeterminação?

Neste sentido, observou-se a participação de 261 (100%) acadêmicos divididos em IES Privada e Pública, a primeira com 200 (76,6%) participantes e a segunda com 61 (23,4%) respondentes. Foi, também, segregada a participação dos respondentes em iniciantes e concluintes, para a IES Privada dos 200 (76,6%) participantes, 97 (37,2%) são calouros e 103 (39,4%) concluintes e da IES Pública contou com a participação de 61 (23,4%), divididos em 32 (12,3%) alunos iniciantes e 29 (11,1%) estudantes concluintes.

A caracterização dos respondentes foi dividida entre IES Privada e Pública. Na IES Privada predominou estudantes do sexo feminino, principalmente entre os concluintes (32%), refletindo uma participação feminina de 56 %. Na IES Pública há predominância do sexo masculino (31 ou 50,8%). Quanto à idade dos acadêmicos, na IES Privada, a pesquisa identificou a predominância de alunos com idade igual ou menor de 20 anos (59 ou 29,5%) entre os iniciantes e para os concluintes (47 ou 23,5%) estudantes com idade entre 21 e 25 anos. No entanto, na IES Pública a maior concentração é com idade menor ou igual a 20 anos para os iniciantes (23 ou 37,7%) e para os concluintes (19 ou 31,1%) o predomínio é de alunos com idade entre 21 e 25 anos.

Outra informação diz respeito à atuação profissional dos respondentes, sendo que, o número de acadêmicos que atuam na área contábil é maior nos alunos concluintes 44 (22%) contra 28 (14%) dos iniciantes na IES Privada. Porém, o que predomina é a atuação profissional dos acadêmicos que trabalham em outras áreas na IES Privada, sendo 48 (24%) dos iniciantes e 49 (24,3%) dos concluintes, totalizando 97 (48,5%) de toda a amostra, exercendo funções

como: Auxiliares Administrativos e Financeiros, Recursos Humanos, Vendedor, entre outras. Todavia, a maior concentração da atuação profissional dos acadêmicos da IES Pública é de alunos que trabalham em outras áreas (28 dos estudantes da amostra, ou 45,9%), entre estes 15 (24,6%) são calouros e 13 (21,3%) concluintes.

Quanto a satisfação com o curso, entre os participantes da IES Privada, os calouros (33 estudantes ou 16,5%), a maior nota foi 10,0, seguido dos alunos veteranos (50 dos estudantes ou 25%) que atribuíram nota 8,0 para satisfação com o curso. Para a IES Pública, o estudo identificou o predomínio de nota 8,0 quanto à satisfação dos alunos iniciantes (15 estudantes ou 25%) e concluintes 8 (11 estudantes ou 18%).

Em síntese, quanto ao gênero, idade, atuação profissional e satisfação com o curso, predomina o gênero feminino na IES privada (56%) e para a IES pública o sexo masculino (50,8%). Quanto à idade, a predominância é de menos de 21 anos (49%) na IES privada e entre 21 e 25 anos (42,6%) na IES pública. Ademais, quanto à atuação profissional o que predomina na IES privada são alunos que trabalham em outras áreas (48,9%) e na IES pública (45,9%). Por fim, quanto à satisfação com o curso na IES privada predominou nota oito (39,5% dos estudantes) e na IES pública nota semelhante para 42,6% dos respondentes, com distinção ao comparar entre iniciantes e concluintes, em que na IES privada entre os alunos iniciantes predominou nota dez e entre os concluintes predomina nota oito.

Na sequência, o estudo identificou os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos dos cursos de Ciências Contábeis de IES Privada e Pública. Para os alunos da IES privada o estudo identificou a predominância 90,2% de alunos iniciantes e concluintes e 89% motivados extrinsecamente por identificação sendo os principais fatores que as geram essas motivações são: por que acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi; bem como, por que eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.

Por outro lado, para os alunos da IES Pública a predominância foi para os iniciantes e concluintes ME-CE (87,5,8% e 77,7%, respectivamente), sendo, os fatores com maiores escores para os aluno iniciantes, são: por que preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro; e, porque quero levar uma boa vida no futuro; e para os alunos concluintes, são: a fim de obter um emprego e prestígio no futuro; porque quero levar uma vida boa no futuro e a fim de obter uma boa remuneração no futuro.

Ademais, o estudo identificou que existem diferenças nos fatores que geram a motivação entre alunos do ensino superior de IES Privadas e Públicas nos cursos de Ciências Contábeis. Para tanto, o resultado da pesquisa refuta os estudo de Lopez, Pinheiro, Silva, Abreu (2015)

em que não encontraram diferenças nos fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca nos alunos de instituições públicas e privadas.

Considerando o nível de motivação dos discentes conforme estágios do continuum, o estudo identificou que os alunos iniciantes e concluintes da IES Privada apresentaram maior nível de ME-Id (6,28 e 6,15, respectivamente), ou seja, a ME-Id refere-se a fazer alguma tarefa por vontade própria. Porém, os alunos iniciantes e concluintes da IES Pública apresentaram maior média para nível de MI-S (6,28 e 6,17 respectivamente), ou seja, os alunos procuram fazer algo pela satisfação de aprender e por entender o que quer do futuro (Sobral. 2008). No entanto, após apresentar os níveis de motivação/desmotivação acadêmica, a pesquisa analisou a relação entre os estágios de motivação/desmotivação com o desempenho acadêmico.

Para analisar a relação entre os estágios de motivação/desmotivação com o desempenho acadêmico foi destacada a relação do perfil dos acadêmicos com o desempenho, a discussão sobre a relação da motivação/desmotivação acadêmica com o desempenho e análise de como a motivação/desmotivação influencia no desempenho.

Primeiramente, em relação ao perfil dos acadêmicos com o desempenho, ao observar as variáveis de caracterização gênero, idade, atuação profissional e satisfação com o curso não foram constatados diferenças entre iniciantes e concluintes do grupo de alunos da IES Privada. No entanto, ao fazer a mesma comparação com o grupo de estudantes iniciantes e concluintes da IES Pública o desvio-padrão foi maior que dos alunos da IES Privada em relação a gênero, com exceção dos alunos iniciantes do gênero feminino da IES Privada. Quanto à idade, o grupo de alunos da IES Pública também apresentou menor média de autopercepção em comparação com os estudantes da IES Privada. Quanto à atuação profissional, os estudantes da IES Privada apresentam médias mais homogêneas, enquanto, alunos da IES Pública demonstraram médias mais heterogêneas. Quanto à satisfação, o estudo identificou que dos alunos iniciantes e concluintes no curso de Ciências Contábeis, o predomínio foi a nota 8,0 para ambos os grupos de discentes. No entanto, ao comparar com a IES Privada os alunos iniciantes apresentaram a nota 10,0 com maior frequência para a satisfação com o curso e os estudantes da IES Pública a nota 8,0.

Por outro lado, foi analisada a relação da motivação/desmotivação acadêmica com o desempenho e os resultados encontrados foram os seguintes:

- a) os alunos mais MI são os que também apresentaram maior nota média de autopercepção de desempenho entre os alunos iniciantes de ambas as IES.
- b) os tipos de motivação acadêmica que influenciam os alunos iniciantes e concluintes da IES Privada são a MI-VE com maior média de autopercepção de desempenho (8,36 e 7,88,

respectivamente), quanto aos discentes de IES Pública o resultado foi diferente, pois, para os alunos iniciantes foi a MI-S (7,27) e para os alunos concluintes foi para MI-R (8,25).

- c) ao verificar se existe relação entre o a ME e o desempenho dos acadêmicos de IES Privada e Pública, foi possível identificar através da análise descritiva da Tabela 10 que os acadêmicos da IES Privada apresentaram maior média de Autopercepção de desempenho em relação aqueles da IES Pública.

A última parte do estudo retrata como a motivação/desmotivação influencia no desempenho. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de entrevistas com 25 alunos. Entre os entrevistados 12 acadêmicos são de IES Pública e 13 de IES privada. Os entrevistados da IES privada apresentaram mais ME-CE e, quanto à autopercepção de desempenho, também, foi maior na IES privada, ou seja, os alunos motivados são os que possuem maior autopercepção de desempenho no curso de Ciências Contábeis. Quando questionados sobre os motivos que influenciam o desempenho acadêmico, para os entrevistados o desempenho escolar é reflexo da nota, frequência, diploma, independência financeira e não do conhecimento adquirido. Outro relato relevante foi quando questionados sobre o que influencia na desmotivação, pois os estudantes relataram os seguintes motivos: carga horária de algumas disciplinas; muitos conteúdos para poucas aulas; didática de alguns professores; o estresse da rotina e do trabalho; procrastinação; a família; o cansaço; deslocamento até a IES; a falta de momentos de lazer com a família e amigos; prazo reduzido para entrega de trabalhos acadêmicos; questão financeira; o estágio, entre outras. Quanto o tipo de motivação predominante nos estudantes da IES Pública e como influência no desempenho dos acadêmicos a MI é percebida nas palavras “*fascinante*”, “*sensação de orgulho*”, “*satisfação é enorme*” entre outras e para os ME o prestígio da profissão; boa remuneração; pelo diploma; a importância das presenças em aula; a nota; familiares; professores entre outras. Por fim, quanto à desmotivação e sua influência no desempenho, relataram que as dificuldades financeiras, as metodologias das aulas e o trabalho, ocasionam desânimo para frequentar o curso e participar das aulas, pois, sentem-se incapazes de absorverem os conteúdos de forma satisfatória o que acaba influenciando no seu desempenho escolar.

Ademais, o estudo testou as três hipóteses de pesquisa, através de análise descritiva dos dados comparando-os com outros estudos, as quais são:

- a) H1: existe diferença nos fatores que geram motivação/desmotivação nos alunos de instituições públicas e privadas;
- b) H2: existe diferença no desempenho acadêmico de acordo com as variáveis de caracterização;

c) H3: existe relação entre os tipos de motivação/desmotivação e o desempenho dos acadêmicos de IES públicas e privadas.

Para a H1, o presente estudo identificou que existem diferenças parciais entre os fatores que geram motivação intrínseca e extrínseca entre IES Privada e Pública, pois, quanto aos alunos iniciantes da IES privada predominou a ME-In, enquanto, na IES pública destaca a ME-CE, porém, não foram identificadas diferenças nos fatores que geram motivação/desmotivação para os alunos concluintes, pois, em ambas predominou como fator a ME-CE. Ao comparar com o estudo de Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015), no qual, os autores não encontraram diferenças significativas nos níveis de motivação entre alunos do ensino superior de IES públicas e privadas e apontaram que os alunos iniciantes do curso são mais motivados por ME-In e menos desmotivados do que aqueles que estão em fase de conclusão.

Na sequência, para testar a hipótese H2, comparando o grupo de estudantes iniciantes e concluintes das IES, os alunos da IES Pública o desvio-padrão foi maior que os alunos da IES Privada em relação a gênero, com exceção das alunas iniciantes do gênero feminino da IES Privada. Quanto à idade, o grupo de alunos da IES Pública também apresentou menor média de autopercepção em comparação com os estudantes da IES Privada. Para atividade profissional os estudantes da IES Privada apresentam-se mais homogêneas as suas médias, no entanto, os resultados apresentados dos alunos da IES Pública demonstraram-se mais heterogêneos. Portanto, é possível concluir, através da análise descritiva dos dados que existe diferença no desempenho acadêmico de acordo com as variáveis de caracterização, pois, o grupo de alunos com maior média para gênero, idade, atuação profissional e satisfação com o curso apresentaram maior nota de autopercepção para o curso de Ciências Contábeis, demonstrando-se menos dispersos. Por fim, ao comparar com os estudos de Viana (2012), o qual apresentou como resultados que apenas existe diferença no desempenho acadêmico em relação ao sexo e em relação à área de maior interesse (autopercepção), o que não ocorreu com este estudo, pois, a maior diferença constatada foi a idade dos alunos iniciantes da IES privada com idade igual ou menor que 20 anos, com média de 7,92 e para a IES Pública foi 6,53, observa-se, ainda que para ambas IES foi a maior amostra de alunos apresentada em comparação a outras idades.

Ademais, para testar a hipótese H3: se existe relação entre o tipo de motivação/desmotivação e o desempenho dos acadêmicos de IES públicas e privadas. Conclui-se que, quando analisada a MI dos alunos veteranos da IES Privada, que os estudantes apresentaram médias de autopercepção de desempenho muito próximas para aqueles com  $MI > 5$  e  $= < 5 > 3$ , que foi de 7,71 e 7,75, respectivamente. Ao observar a ME, dividida em ME-Id, ME-In e ME-CE, os

resultados apontam que os alunos com maior média de ME apresentam maiores escores de autopercepção de desempenho. Nesse sentido, os resultados para desmotivação não apontaram diferenças na autopercepção de desempenho de alunos de IES Privada e Pública.

Ao comparar com outros estudos como o de Carmo, Miranda e Leal (2012), no qual avaliaram o nível de motivação dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira em relação às disciplinas que compõem os núcleos profissional, básico e teórico-prático da proposta de currículo nacional do Conselho Federal de Contabilidade e constaram, entre seus resultados, que os estudantes que estão cursando períodos mais avançados do curso apresentaram níveis menores de motivação geral, comparativamente aos estudantes de períodos iniciais, foi constatado que os alunos iniciantes são mais motivados que os alunos concluintes e que, também, apresentaram maior nota média de autopercepção de desempenho. Porém, para testar a hipótese H3, há limitações, pois, o estudo de Carmo, Miranda e Leal (2012) avaliaram a motivação acadêmica de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES Pública e Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015), avaliaram a motivação acadêmica de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES Pública e Privada, ou seja, nenhum dos estudos relacionou com o desempenho acadêmico. No entanto, o estudo de Viana (2012) analisou a motivação acadêmica em relação ao ensino de Estatística no curso de Administração em duas faculdades públicas do Estado de São Paulo. Os resultados sobre o ensino de Estatística em relação ao curso de Administração ratificam uma maior motivação intrínseca em relação ao desempenho. Já, o presente estudo confirma os achados de Viana (2012), apenas quanto se existe diferença entre motivação e desempenho, é possível concluir através da análise descritiva dos dados que existe uma relação entre os tipos de motivação/desmotivação e o desempenho acadêmico, os alunos motivados intrinsecamente apresentaram-se com a nota maior de autopercepção entre os alunos iniciantes e concluintes da IES Privada, e para os alunos da IES Pública apenas os alunos iniciantes são MI e com maior nota para autopercepção de desempenho, com exceção dos alunos concluintes em que no resultado a maior nota de autopercepção foi a ME, ou seja, são diferentes os resultados dos tipos de motivação/desmotivação e da autopercepção de desempenho entre IES Privada e Pública. Ademais, tais resultados também foram encontrados no estudo de Viana (2012), exceto para a ME-CE e autopercepção de desempenho.

Desta forma, recomenda-se que os alunos participem da implementação de metodologias ativas de ensino; da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos Planos de Ensino de disciplinas do Curso de Ciências Contábeis. Assim, estimulando-os a participação no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de pesquisas em grupos e, também, a

participação nas aulas de forma mais ativa. Ainda, que os estudantes reconheçam que são protagonistas no processo de formação, portanto, responsáveis pela qualidade do ensino e aprendizagem, deixando de transferir a responsabilidade aos cursos, IES e docentes.

Para os docentes, recomenda-se implementar estratégias de ensino que despertem o interesse dos alunos para realizarem atividades por vontade própria (intrínseca) e a mudança de postura, como orienta Lowman (2004), criando condições para crescimento da motivação dos estudantes, investindo em seis atributos do docente: (i) conhecimento, planejamento e didática, (ii) capacidade tecnológica, (iii) relacionamento com os discentes, (iv) atributos pessoais, (v) capacidade de motivação e (vi) nível de exigência. Ainda, o investimento continuado em profissionalização docente, diante da mudança de perfil dos discentes.

Quanto às Instituições de Ensino, recomenda-se maior preocupação com a motivação do aluno, inovação na educação, capacitação do corpo docente e com o desenvolvimento do conhecimento frente aos avanços tecnológicos e impacto no perfil e formação dos estudantes.

Além disso, alguns questionamentos se fazem pertinentes: Os gestores das IES privadas e diretores de campus, centros e coordenação de curso de IES públicas estão atentos as necessidades e mudanças no perfil dos discentes? Os currículos dos cursos priorizam a participação dos alunos? Como os gestores das IES e docentes têm trabalhado com as metodologias ativas de aprendizagem? Como tem trabalhado com tecnologias midiáticas? Os professores têm buscado aperfeiçoamento pedagógico e tecnológico? Qual o papel do professor na motivação acadêmica? Alunos, até quando a prioridade será o diploma e notas? Qual a motivação do estudante para aprender a aprender? A motivação dos alunos é responsabilidade de quem? Como ressalta Moran (2015, p.15): *“A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais”*.

Por fim, acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o aprimoramento do ensino e da pesquisa nos Cursos de Ciências Contábeis de IES públicas e privadas do país, como também, para o ensino e pesquisa em outras áreas.

Ademais, o estudo apresenta limitações quanto aos participantes da pesquisa, pois são acadêmicos iniciantes e concluintes de IES Privada e Públicas, fator este que impede a ampliação para todas as séries. Ainda, o estudo de caso sofre limitação do contexto, pois o curso ou a realidade em outra região geográfica pode ser muito distinta.

Nesta direção, sugerimos o desenvolvimento de estudos incluindo variáveis como nota de cada acadêmico para avaliar o desempenho em relação aos tipos de motivação acadêmica,

bem como a aplicação de pesquisas comparando o ensino público, privado e de educação a distância (EAD) entre diferentes regiões do Brasil e até mesmo com outros países.

## REFERÊNCIAS

- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461– 485. Recuperado em 10 de julho de 2016, de <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1018740226006>.
- Pilkington, R. & Groat, A. (2002) Styles of Learning and Organizational Implications. Recuperado em 02 de outubro de 2016, de <http://cbl.leeds.ac.uk/~rachel/papers/styles.html>
- Almeida, D. M. S. (2012). *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil). Recuperado em 02 de outubro de 2016, de [http://www.uel.br/pos/mestredm/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012\\_-\\_ALMEIDA\\_Debora\\_Menegazzo\\_Sousa.pdf](http://www.uel.br/pos/mestredm/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Debora_Menegazzo_Sousa.pdf).
- Andriola, W. B., Andriola, C. G., & Moura, C. P. (2006 jul.). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 14(52), 365-382. Recuperado em 20 de julho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n52/a06v1452.pdf>.
- Arruda, S. M., & Ueno, M. H. (2003, jul.). Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de Física na Univ. Estadual de Londrina: algumas reflexões. *Ciência & Educação*, 9, n.2, p.159-175. Recuperado em 25 de fevereiro de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274165>.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 153-166. Recuperado em 25 de fevereiro de 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a13.pdf>.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo* (L.A. Reto, & A. Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2010). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. In *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Vozes. 516 p. tab., graf. Petrópolis, RJ, Brasil.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2004). Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis-RJ, Vozes.
- Boruchovitch, E.; & Bzuneck, J. A (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, R.J. Editora Vozes.

Bowditch, J. L. (1992). *Elementos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP *Manual do ENADE 2014*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Recuperado em 10 de janeiro de 2016: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/manuais/manual\\_enade\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf)

Bugarim, M. C. C., Rodrigues, L. L., da Costa Pinho, J. C., & de Queiroz Machado, D. (2014). Análise histórica dos resultados do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 6(1) 121-136.

Bzuneck, J. A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. dos Santos & F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 217-237). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em: E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 2001).

Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Eds.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 43-70). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck, J.A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.). *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Carmo, B. M. B., & Albanez, T. (2016, abr./jun.). Relação entre Motivação dos Alunos e Práticas Pedagógicas Empreendidas na FEA-USP. *Revista Universo Contábil*, 12(2), 96. Recuperado em 10 de Agosto de 2016, de [rawl.prod.proquest.com.s3.amazonaws.com/fpcache/a14bcdc2067b9db139834adc1fb06a09.pdf](http://rawl.prod.proquest.com.s3.amazonaws.com/fpcache/a14bcdc2067b9db139834adc1fb06a09.pdf).

Carmo, C. R. S., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2012). Motivação discente para a aprendizagem das disciplinas do curso de Ciências Contábeis. *Registro Contábil*, 3(3), 123-143. Recuperado em 10 de abril de 2016, de <http://www.seer.ufal.br/index.php/registrocontabil/article/view/539/425>.

Chisnall, Peter. *Marketing Research: Analysis and Measurement*. McGraw-Hill: 1973.

Cunha, A. M., Tunes, E., & SILVA, R. R. (2001, Nov.). Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, 24(1), 262-280. Recuperado em 20 de abril de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/qn/v24n2/4291.pdf>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum, Recuperado em 10 de outubro de 2016, de DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1975). *Intrinsic motivation*. John Wiley & Sons, Inc. Recuperado em 02 de março de 2016, de <https://scholar.google.com.br/scholar?q=Deci+>

e+Ryan+%281975&btnG=&hl=pt-BR&as\_sdt=2005&scioldt=0%2C5&cites=55665620924141566&scipsc=.html.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Recuperado em 10 de outubro de 2016, de <http://academic.udayton.edu/jackbauer/readings%20595/deci%2000%20goals%20sdt.pdf>

Deci, E.L. (1971). The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115. Recuperado em 10 outubro de 2016, de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?.optionToBuy&id=1971-22190-001>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed. Porto Alegre, RS: Artmed; 432 p. Recuperado em 12 de junho de 2016, de <http://bases.bireme.br/cgiin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=760889&indexSearch=ID>.

Dias Sobrinho, J. D. (2008, jul.). Avaliação da educação superior: avanços e riscos. *EccoS Revista Científica*, 10(Esp), 67-93. Recuperado em 02 de agosto de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509904>.

Durso, S., da Cunha, J. V. A., Neves, P. A., & Teixeira, J. D. V. (2016, mai, jun. jul./ago.). 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*, 27(71), 243-258. Recuperado em 01 de outubro de 2016, de <http://www.journals.usp.br/rcf/article/view/117303>.

Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2010. 127f. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil). Recuperado em 23 de julho de 2016, de <http://www.uel.br/pos/mestredm/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ENGELMANN,%20Erico.pdf>.

Falcão, D. F., & Rosa, V. V. da. (2008, mar.). Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. *Anais do Encontro da Anpad*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32. Resumo recuperado em 29 de setembro de 2016, de [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2008\\_EOR2327.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2008_EOR2327.pdf).

Fauze, N. M. (1996). *Pesquisa de marketing*. Edição compacta. São Paulo: Atlas.

Favero, R. V. M., & Franco, S. R. K. (2006, dez.). Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. *RENOTE*, 4(2). Recuperado em 13 de julho de 2016, de <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1592/14295-49354-1-PB.pdf>.

Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis*. Uberlândia: UFU, 2015. 123 p. (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia).

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*: Coleção Pesquisa qualitativa. Bookman Editora.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005, January). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, Malden, 26,331-362. Recuperado em 23 de julho de 2016, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.322/full>.

Godoi, C. K., & Mattos, P. L. C. L. (2006). Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 301-323.

Godoy, A. S. (2000). A criação e a consolidação da FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - em São Paulo - no início do século XX. In: *I Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2000, Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de História da Educação. v. 1. p. 178-179 recuperado em 10 de outubro de 2016, de <http://www.fecap.br/novosite/index.php>.

Guimarães, S. E. R. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (3. ed., pp. 37-57). Petrópolis, RJ: Vozes.

Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, RS, Brasil, 17(2), 143-150. Recuperado em 3 de setembro de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/188/18817202.pdf>.

Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2003, jan./abr.). Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação (problems in schools). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 19 (1), 17-24. Recuperado em 14 de julho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a04v19n1>.

Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and adult learning*, 6(2), 48. Recuperado em 21 de agosto de 2016, de <http://search.proquest.com/openview/da954bd4f68876e3a3391a240faadde6/1?pq-origsite=gscholar>.

Hughes, K.R., Redfield, D. L. & Martray, C. R. (1989). The children's academic motivation inventory: a research note on psychometric properties. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 137-142. Recuperado em 05 de outubro de 2016, de <http://eric.ed.gov/?id=EJ425262>.

Iudícibus, S. D., & Marion, J. C. (1986). As faculdades de ciências contábeis e a formação do contador. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 15(56), 50-56.

Iudícibus, S. de (2006). *Teoria da Contabilidade*. (8.ed.) São Paulo: Atlas.

Jeno, L. M., & Diseth, Å. (2014, July). A self-determination theory perspective on autonomy support, autonomous self-regulation, and perceived school performance. *Reflecting Education*, 9(1), 1-20. Recuperado em 01 de outubro de 2016, de [https://www.researchgate.net/profile/Age\\_Diseth/publication/266789682\\_A\\_motivational](https://www.researchgate.net/profile/Age_Diseth/publication/266789682_A_motivational)

[\\_model\\_of\\_autonomy\\_motivation\\_and\\_perceived\\_school\\_performance\\_A\\_self-determination\\_theory\\_perspective/links/543bcfb10cf2d6698be336ef.pdf](http://_model_of_autonomy_motivation_and_perceived_school_performance_A_self-determination_theory_perspective/links/543bcfb10cf2d6698be336ef.pdf).

Joly, M. C. R. A., & Prates, E. A. R. (2011, mai/ago). Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF*, 16(2), 175-184. Recuperado em 17 de agosto de 2016, de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=612838&indexSearch=ID>.

Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers & Croiset (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69. Resumo recuperado em 20 de setembro de 2016, de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10459-012-9354-3>.

Lacerda, J. R., REIS, S. M., & SANTOS, N. D. A. (2008, jan/abr). Os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os alunos na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis: um estudo da percepção dos discentes numa Universidade Pública. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 27(1), 67-81. Recuperado em 18 de setembro de 2016, de <http://www.dcc.uem.br/enfoque/new/enfoque/data/1243294607.pdf>.

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), 162-173. Recuperado em 30 de setembro de 2016, de <http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/78828/0>.

Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008, jan/abr). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, 31 (1), 17-10. Recuperado em 13 de setembro de 2016, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2752/2100>.

Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., da Silva, A. C. R., & de 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), 21. Recuperado em 25 de agosto de 2016, de <http://search.proquest.com/openview/4508f8808b8781931f825e6a6fbc217f/1?pq-origsite=gscholar>.

Marroni, C. H., de Fátima Rodrigues, A., & Panosso, A. (2013). Panorama histórico do ensino superior da graduação em contabilidade no Brasil sob a égide normativa. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 32(3), 1-17. Recuperado em 23 de julho de 2016, de <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/19462>.

Martinelli, S. D. C., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 21-31. Recuperado em 25 de julho de 2016, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712007000100004&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712007000100004&script=sci_arttext&tlng=es).

Mendes, J. B. (2009, dez.). Utilização de jogos de empresas no ensino de contabilidade-uma experiência no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. *Contabilidade Vista & Revista*, 11(3), 23-41. Recuperado em 7 de agosto de 2016, de <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article//165/159>

Ministério da educação e do Desporto (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu). (2010). Referencias orientadoras para os bacharelados interdisciplinares e similares. Recuperado em 10 de março de 2016, de <http://reuni.mec.gov.br/>.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of research in personality*, 43(3), 291-306. Resumo recuperado em 02 de setembro de 2016, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656608001360>.

Nossa, V. (1999). *Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma análise crítica da formação do corpo docente. São Paulo. 1999.* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil). Recuperado em 23 de julho de 2016, de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-92511999000200005&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-92511999000200005&script=sci_arttext&tlng=es).

Oliveira, B. M. K., Ramos, A. S. M., de Andrade, A. P. V., de Souza Neto, R. A., & Dias, G. F. (2015, out/dez.). Fatores influenciadores na adoção de capacitação a distância. *Revista Pretexto*, Belo Horizonte, MG, Brasil, 16(4), 100-118. Recuperado em 23 de julho de 2016.

Palharini, F. D. A. (2008). Contornos da evasão no curso de letras da UFF. *Cadernos de Letras da UFF*, 36(1), 145-164.

Peleias, I. R., & Bacci, J. (2004, jul.ago./set). Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. *Revista Administração on line-FECAP*, 5(3), 39-54. Recuperado em 10 de outubro de 2016, de [http://www.fecap.br/adm\\_online/art0503/art5034.pdf](http://www.fecap.br/adm_online/art0503/art5034.pdf)

Peleias, I. R., da Silva, G. P., Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18(spe), 19-32. Recuperado em 20 de outubro de 2016, de <http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34221>

Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers, I., Blais, M. R., & Brière, N. M. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'échelle de motivation vis-à-vis des loisirs (EML). *Loisir et société/Society and leisure*, 19(2), 559-585. Recuperado em 05 de outubro de 2016, de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07053436.1996.10715532>

Perlman, D. (2014). Self-Determination Theory and teacher instruction: A positive partnership for student performance and involvement. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, v. 4, n. 1, p. 15-26. Recuperado em 10 de outubro de 2016, de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1925&context=sspapers>

Pintrich, P. R. (1994) 'Student Motivation in the College Classroom'. In *Handbook of College Teaching: Theory and Applications*. Editado por K.W. Prichard e R.M. Sawyer. Westport, CT: Greenwood, pp.23-43.

Porter, L. W. & Lawler, E. E. (1968). III. *Managerial attitudes and performance*. Homewood, III: IrwinDorsey. Recuperado em 23 de junho de 2016, de, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0030507368900184>.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy- supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. Recuperado em 04 de outubro de 2016, <http://www.jstor.org/stable/10.1086/501484?seq=1#.html>

Reeve, J., & Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: The AFS scales. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 506-515. Resumo recuperado em 04 de julho de 2016, de <http://epm.sagepub.com/content/54/2/506.short>.

Resolução CNE/CES n. 10 (2004, 16 de dezembro). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis*. Recuperado em 10 de julho de 2016, de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf).

Santos, A. A. A., Mognon, J. F., de Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011, jun/dez.). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo-SP, 15(2), 283-290. Recuperado em 25 de julho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a10>.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Teorias da personalidade* (E. Kanner, Trad.). São Paulo: Thomson. (Trabalho original publicado em 1994).

Silva, A. C. R. D., & Martins, W. T. S. (2007). *História do pensamento contábil* (1ª ed.) Curitiba, Brasil: Juruá.

Silva, G. M. D. S., & Rosa, F. S. (2016, mai./ago.). O Curso de Ciências Contábeis no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas de Ensino Superior e seu reflexo na oferta e na demanda no período de 2001 a 2013. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, Salvador-BA, 6(2), 94-111. Recuperado em 20 de julho de 2016, de <http://revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/1834>.

Silva, S. C. da. (2014). Desafios dos Programas de Graduação em Ciências Contábeis face às Mudanças Emergentes na Pós-Modernidade. São Paulo, 2014. (Tese de Doutorado em Ciências - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP). Recuperado em 14 de agosto de 2016, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-12082014-190630/en.php>.

Silveira, G. E., Da Silveira, G. E., Peters, M. B., Flores, S. A. M., Rossi, C., & Goularte, J. L. L. (2010). A Importância Da Monitoria No Ensino De Contabilidade. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 2(1). Recuperado em 12 de setembro de 2016, de <http://publicase.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/5006>.

Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006, junho). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, 5 (1), 21-3. Recuperado em 19 de julho de 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100004&amp>.

Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Sobral, D. T. (2003 jan./abr.). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31. Recuperado em 27 de setembro de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v19n1/a05v19n1.pdf>.

Sobral, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relação com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 56-65. Recuperado em 10 de outubro de 2016, de [https://www.researchgate.net/profile/Dejano\\_Sobral/publication/240973560\\_Autodeterminao\\_da\\_motivao\\_em\\_alunos\\_de\\_Medicina\\_relaes\\_com\\_motivos\\_de\\_escolha\\_da\\_opo\\_e\\_inteno\\_de\\_adeso\\_ao\\_curso/links/0f31752f2296d3d8aa000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dejano_Sobral/publication/240973560_Autodeterminao_da_motivao_em_alunos_de_Medicina_relaes_com_motivos_de_escolha_da_opo_e_inteno_de_adeso_ao_curso/links/0f31752f2296d3d8aa000000.pdf).

Souza, E. S. D. (2010). *ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis*. Dissertação de Mestrado, UnB, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Recuperado em 10 e setembro de 2016, de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3949>.

Souza, I. C. de. (2008). *A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil). Recuperado em 23 de agosto de 2016, de <http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2008>.

Souza, S. (2008). *Enade 2006: Determinantes do Desempenho dos Cursos de Ciências Contábeis*. Brasília: UNB, 2008. 96 p (Tese de Doutorado – Programa Multi-Institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN. Universidade de Brasília, Brasília). Recuperado em 20 de agosto de 2016 [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18244/1/2015\\_souza.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18244/1/2015_souza.pdf).

SOUZA, S. D., Reinert, J. N., & Sproesser, R. L. (2009). Pesquisa brasileira em Administração: um meta-estudo em temáticas do período 2000-2009. *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade-ANPAD*. Recuperado em 10 de fevereiro de 2017 [http://anpad.br/bitstream/10482/18244/1/2015\\_souza.pdf](http://anpad.br/bitstream/10482/18244/1/2015_souza.pdf).

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage. Recuperado em 30 de setembro de 2016 de [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&=PR11&dq=Stake\\_](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&=PR11&dq=Stake_)

Stipek, D. J. (1998) *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Werlang, J. D., Bianchi, M., & Vendruscolo, M. I. (2015). Estudo dos fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os discentes na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. In *CONGRESSO UFSC DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE* (Vol. 6). Recuperado em 22 de agosto de 2016. [http://dvl.ccn.ufsc.br/congresso\\_internacional/anais/6CCF/54\\_15.pdf](http://dvl.ccn.ufsc.br/congresso_internacional/anais/6CCF/54_15.pdf)

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. *Handbook of self-determination research*, 128, 37-63. Recuperado em 04 de outubro de 2016 [https://www.researchgate.net/profile/Genevieve\\_Mageau/publication/9049555\\_Les\\_Passions\\_de\\_l'me\\_On\\_Obsessive\\_and\\_Harmonious\\_Passion/links/0912f509a75d1d1022000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Genevieve_Mageau/publication/9049555_Les_Passions_de_l'me_On_Obsessive_and_Harmonious_Passion/links/0912f509a75d1d1022000000.pdf).

Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). *Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. Recuperado em 10 de setembro de 2016, de <http://psycnet.apa.org/journals/psp/72/5/1161/>.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017. Recuperado em 22 de agosto de 2016, de <http://epm.sagepub.com/content/52/4/1003>.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006, January/April). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, Greensboro, 41 (1), 19-31. Resumo recuperado em 23 de julho de 2016, de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep4101\\_4](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep4101_4).

Vergara, S. (2012). *Métodos de pesquisa em Administração*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Viana, G. S. (2012). Atitude e motivação em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em administração em disciplinas de estatística. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado em 10 de setembro de 2016, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-21122012-105824/en.php>.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro de Questionário da Pesquisa

**Tema:** Fatores que Influenciam o Desempenho dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo Multicaso sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação

Prezado respondente, essa pesquisa tem como objetivo levantar os tipos de motivação acadêmica dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis e analisar a relação com o seu desempenho. Não será necessária a identificação dos respondentes, pois as questões serão analisadas em conjunto. Dessa forma, todas as informações serão confidenciais.

Assinale as alternativas abaixo, caso concorde com os termos da pesquisa:

( ) compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade.

( ) cedo todos os direitos autorais, desde que os dados pessoais sejam mantidos em sigilo, ao Programa de Mestrado em Contabilidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel.

Tempo aproximado para completá-lo será de 10 a 20 minutos.

Agradeço a sua disponibilidade para realizar este trabalho essencial para a conclusão do estudo.

Pesquisador: MaicoSchnell- e-mail: maicoschnell@gmail.com

Orientador(a): Prof. Dr. Sidnei Celerino da Silva -e-mail: [sidneicelerino@yahoo.com.br](mailto:sidneicelerino@yahoo.com.br)

#### 1 Caracterização do Respondente

1.1 N° do RA: \_\_\_\_\_

1.2 Instituição de Ensino Superior em que estuda:

( ) pública                      ( ) privada

1.3 Gênero: ( ) feminino      ( ) masculino

1.4 Idade em anos: \_\_\_\_\_

1.5 Indique a série ou semestre letivo que você está matriculado ou percentual do curso já completado: \_\_\_\_\_

1.6 Atividade desempenhada atualmente:

( ) estuda somente    ( ) desempregado    ( ) área contábil

( ) em outra área, especifique: \_\_\_\_\_

1.7 Que nota você daria para sua satisfação com o curso? Atribua nota entre zero e dez: \_\_\_\_\_

## 2 Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Usando a escala abaixo, indique, por favor, de que maneira cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem a Universidade.

### *Por que venho à Universidade?*

(nenhuma correspondência=1, moderada correspondência=4 e total correspondência=7)	1	2	3	4	5	6	7
1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
4. Porque gosto muito de vir à universidade.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
8. A fim de obter um emprego de prestígio no futuro.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
11. Porque, para mim, a universidade é um prazer.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
19. Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

Continua

	Conclusão					
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional	( )	( )	( )	( )	( )	( )
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

### 3 Autopercepção do Desempenho e Relação entre Motivação e Desempenho.

3.1 Que nota você daria para seu desempenho no curso? Atribua nota entre zero e dez: \_\_\_\_\_

3.2 As razões porque você vem a universidade influenciam o seu desempenho no curso?

Indique na escala o grau de concordância.												
Discordo totalmente:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo totalmente

3.3 Na tua percepção, como as razões porque você vem a universidade influenciam no seu desempenho no curso?

---



---



---

3.4 Indique outras informações que você considera importante quanto às razões porque vem a universidade e a relação com seu desempenho no curso.

---



---



---

3.5 Caso você tenha interesse pela pesquisa e/ou disponibilidade em contribuir mais com o estudo, podendo ser convidado para uma breve entrevista, informe o seu e-mail, telefone e dias e horários mais adequados.

---



---

## Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

### **1 Dados do Entrevistado**

1.1 N° do RA/ Nome Completo: \_\_\_\_\_

### **2 Fatores que Influenciam o Desempenho**

2.1 O que levou a escolher o curso de Ciências Contábeis?

2.2 O que levou a escolher a IES?

2.3 O que motiva a participar das aulas?

2.4 Como avalia o seu desempenho nas aulas em uma escala de zero a dez?

2.5 Pretende concluir o curso em quantos semestres ou anos?

2.6 O que mais gosta no curso?

2.7 O que o desmotiva, poderia descrever?

2.8 A frequência as aulas é importante? Justifique.

2.9 Já pensou em desistir do curso? Justifique.

2.10 O que fez continuar no curso?

2.11 O que espera da formação de Bacharel em Ciências Contábeis?

2.12 Como esses fatores influenciam no seu desempenho?

2.13 Fique à vontade para salientar outras razões que o motivam/desmotivam e como influenciam no seu desempenho no curso.