



REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ISSN 2176-9036

Vol. 13, n. 2, Jul./Dez., 2021

Sítios: <http://www.periodicos.ufrn.br/ambiente>

<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente>

Artigo recebido em: 27.03.2020. Revisado por pares em: 12.08.2020. Reformulado em: 10.09.2020. Avaliado pelo sistema double blind review.

DOI: 10.21680/2176-9036.2021v13n2ID20234

Fatores possíveis de promover ou comprometer a motivação de estudantes de ciências contábeis: análise em uma instituição de ensino de Minas Gerais

Possible factors of promoting or committing the motivation of accounting students: analysis in a Minas Gerais institution

Posibles factores para promover o comprometer la motivación de los estudiantes de contabilidad: análisis en una institución educativa en Minas Gerais

Autores

Breno da Silva Costa

Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901.
Telefone: 31 34097060. Identificadores (ID):
ORCID (ID): <https://orcid.org/0000-0002-8700-6944>
E-mail: brenocos@yahoo.com.br

Janaina Gonçalves de Faria

Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901.
Telefone: 31 34097060. Identificadores (ID):
ORCID (ID): <https://orcid.org/0000-0002-0689-5824>
E-mail: janainagdf12@gmail.com

Bruna Camargos Avelino

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901. Telefone: 31 34097266.
Identificadores (ID):
ORCID (ID): <https://orcid.org/0000-0001-8958-8725>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9268916643690315>
E-mail: bcavelino@gmail.com

Talles Vianna Brugni

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP), Professor Associado da FUCAPE *Business School*. Endereço: Av. Fernando Ferrari, 1358 - Boa Vista, Vitória - ES, 29075-505. Telefone: 27 4009-4444. Identificadores (ID):

ORCID (ID): <https://orcid.org/0000-0002-9025-9440>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2576893125262581>

E-mail: tallesbrugni@fucape.br

Resumo

Objetivo: O objetivo desta pesquisa é avaliar os fatores que influenciam a motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Minas Gerais, à luz da Teoria da Autodeterminação.

Metodologia: Para avaliar a motivação dos discentes, 70 estudantes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis e 100 alunos matriculados no 8º, 9º e 10º períodos da graduação em análise, ou seja, na fase final do curso, compuseram a amostra deste estudo mediante o preenchimento de um questionário contendo a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), composta por 29 questões.

Resultados: Foi possível inferir, por meio das médias encontradas para os fatores, que os discentes da fase inicial do curso estão mais autodeterminados e intrinsecamente motivados do que desmotivados com o percurso acadêmico. Em relação à motivação dos respondentes do final da graduação, se comparada à motivação de indivíduos matriculados na fase inicial do curso, constatou-se que a maioria deles encontra-se mais desmotivado no final da graduação.

Contribuições do Estudo: Tendo em vista os resultados encontrados, cabe à coordenação do curso, juntamente com os professores, refletirem quanto à adequação curricular, visando atender os anseios dos estudantes. Da mesma forma, compete aos professores o aperfeiçoamento da didática e metodologia de ensino, com vistas a suprir as necessidades dos discentes, assim como propiciar um ambiente favorável ao aprendizado. Acredita-se que essas são algumas medidas que irão contribuir para aumentar o nível de motivação dos alunos do curso de Ciências Contábeis e, conseqüentemente, melhorar o grau de satisfação destes indivíduos com relação à graduação oferecida pela IES em análise.

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

Abstract

Objective: The objective of this research is to evaluate the factors that influence the motivation of students of Accounting course of a Higher Education Institution (HEI) located in Minas Gerais, in the light of the Self-Determination Theory.

Methodology: To assess the motivation of the students, 70 students in the first year of the Accounting course and 100 students enrolled in the 8th, 9th and 10th semester of the undergraduate course under analysis, that is, in the final phase of the course, composed the

sample of this study by completing a questionnaire containing the Brazilian version of the Academic Motivation Scale (EMA), consisting of 29 questions.

Results: It was possible to infer, through the averages found for the factors, that the students of the initial phase of the course are more self-determined and intrinsically motivated than unmotivated with the academic path. Regarding the motivation of respondents at the end of graduation, compared to the motivation of individuals enrolled in the initial phase of the course, it was found that most of them are more unmotivated at the end of graduation.

Study Contributions: In view of the results found, it is up to the coordination of the course, together with the teachers, to reflect on the curricular adequacy, aiming to meet the students' desires. Likewise, it is up to teachers to improve didactics and teaching methodology, with a view to meeting the needs of students, as well as providing a favorable environment for learning. It is believed these are some measures that will contribute to increase the level of motivation of students in the Accounting course and, consequently, improve the degree of satisfaction of these individuals with regard to the degree offered by the HEI under analysis.

Keywords: Self-Determination Theory; Accounting; Motivation.

Resumen

Objetivo: El objetivo de esta investigación es evaluar los factores que influyen en la motivación de los estudiantes en el curso de Ciencias Contables de una Institución de Educación Superior ubicada en Minas Gerais, a la luz de la Teoría de la Autodeterminación.

Metodología: Para evaluar la motivación de los estudiantes, 70 estudiantes del primer año del curso de Contabilidad y 100 estudiantes matriculados en los períodos 8, 9 y 10 del curso de pregrado en análisis, es decir, en la fase final del curso, compusieron la muestra de este estudio a través de completar un cuestionario que contiene la versión brasileña de la Escala de Motivación Académica (EMA), que consta de 29 preguntas.

Resultados: Fue posible inferir, a través de los medios encontrados para los factores, que los estudiantes de la fase inicial del curso están más autodeterminados e intrínsecamente motivados que desmotivados con el camino académico. Con respecto a la motivación de los estudiantes al final de la graduación, en comparación con la motivación de las personas inscritas en la fase inicial del curso, se descubrió que la mayoría de ellos están más desmotivados al final de la graduación.

Contribuciones del Estudio: En vista de los resultados encontrados, depende de la coordinación del curso, junto con los maestros, reflexionar sobre la adecuación curricular, con el objetivo de satisfacer los deseos de los estudiantes. Asimismo, corresponde a los maestros mejorar la didáctica y la metodología de enseñanza, con el fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes, así como proporcionar un ambiente favorable para el aprendizaje. Se cree que estas son algunas medidas que contribuirán a aumentar el nivel de motivación de los estudiantes

en el curso de Contabilidad y, en consecuencia, mejorarán el grado de satisfacción de estas personas con respecto al curso ofrecido por la Institución en análisis.

Palabras clave: Teoría de la autodeterminación; Ciencias Contables; Motivación.

1 Introdução

Com a expansão das políticas brasileiras de acesso à universidade e a consequente diversificação do perfil dos discentes, avaliar os motivos que levam os alunos a ingressarem e a permanecerem na graduação tem se tornado tema de variados estudos na área de educação.

Nas décadas recentes, percebe-se um aumento considerável no número de estudos que analisam o contexto da motivação escolar, a maior parte deles buscando maneiras de influenciar os alunos a aumentarem a participação no processo de aprendizagem (Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Cardoso & Bzuneck, 2004; Leal, Miranda & Carmo, 2013; Carmo & Carmo, 2015; Porto e Gonçalves, 2017, Souza e Miranda, 2019). Outros trabalhos avaliam como a interação aluno e professor pode influenciar na motivação dos estudantes em relação ao contexto escolar (Tapia & Fita, 2003; Beni *et al.*, 2017; Christan, 2019).

Para Lourenço e Paiva (2010), a motivação escolar é um importante desafio que deve ser confrontado diretamente pelos professores, pois o envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem possui relação direta com a motivação. Ao adquirir conhecimento sobre a motivação dos discentes com o ambiente acadêmico, os docentes e as instituições de ensino podem pensar em estratégias com o propósito de evitar que o nível de motivação dos estudantes diminua ao longo da graduação (Leal, Miranda & Camo, 2013). Dessa maneira, professores estarão preparados para atingirem seus propósitos em classe, ou seja, fazer com que os alunos explorem ao máximo o desenvolvimento e a aprendizagem (Tapia & Fita, 2003).

De acordo com Leal, Miranda e Carmo (2013), a motivação dos estudantes pode ser modificada com mudanças ocasionadas pelos próprios alunos, pelo ambiente de aprendizagem ou até pela cultura acadêmica. A motivação é um dos importantes fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e pode ser identificada de diferentes formas, como no tempo de dedicação ao estudo, nos resultados escolares, nos feitos ao longo do percurso acadêmico e, finalmente, na satisfação imediata da vida dos alunos (Lens & Matos, 2008).

Nesse sentido que a teoria da autodeterminação tem sido amplamente debatida no contexto da motivação para a aprendizagem escolar, de modo que os achados empíricos têm demonstrado que a motivação pode exercer influência na aprendizagem e no desempenho dos estudantes (Leal, Miranda & Carmo, 2013). A teoria da autodeterminação surgiu com o objetivo de explicar as interações entre a motivação intrínseca (autônoma) e a motivação extrínseca (controlada).

A motivação intrínseca é o comportamento motivado pelo prazer ou satisfação de realizar a atividade. A motivação extrínseca se refere às influências externas que direcionam o comportamento, pelo interesse de alcançar objetivos desejáveis ou esquivar-se de outros que são indesejáveis. Ambas, motivação intrínseca e extrínseca, contrastam com a desmotivação, caracterizada pela falta de intenção ou motivação (Guimarães & Bzuneck, 2008).

Com base no trabalho realizado por Leal, Miranda e Carmo (2013), esta pesquisa avalia a motivação dos discentes de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES)

localizada em Minas Gerais, à luz da teoria da autodeterminação, com o propósito de responder a seguinte questão: **quais fatores promovem ou podem comprometer a motivação de acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de uma IES localizada em Minas Gerais?** O objetivo desta pesquisa é, portanto, avaliar os fatores que influenciam a motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis da IES analisada.

Destaca-se que, embora pesquisas anteriores tenham sido realizadas a respeito do tema, o assunto não se esgotou, tendo em vista a possibilidade de se verificar realidades distintas em diferentes estados e municípios do Brasil e a necessidade de se comparar os achados de estudos realizados nestas localidades. Optou-se por realizar, nesta pesquisa, análises separadas considerando um grupo de alunos matriculados na fase inicial do curso de Ciências Contábeis e um grupo de discentes matriculados nos últimos períodos da graduação em questão.

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

Seguindo essa linha, a principal motivação para a realização deste estudo é auxiliar a Instituição de Ensino analisada e seus professores a traçarem os fatores que motivam os estudantes de Ciências Contábeis no percurso acadêmico. Pesquisas desse teor auxiliam entidades a identificarem as razões que levam os alunos a se motivarem com o contexto acadêmico e, também, a efetivarem a aplicação de metodologias de aprendizagem que evitem a evasão ou a desmotivação dos discentes. A universidade poderá, ainda, trabalhar para a adequação curricular do curso ao perfil dos alunos, resultando na melhoria da qualidade do ensino.

2 Revisão da Literatura

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

Para Tapia e Fita (2003), a motivação refere-se a um grupo de variáveis que orientam o comportamento do indivíduo em determinado sentido com vistas a alcançar uma meta. Para fins de direcionamento, a definição para motivação que mais se aproximou dos objetivos deste trabalho descreve que “o constructo motivação pode ser entendido como determinantes ambientais, forças internas (necessidades e desejos) e incentivos que movem o organismo a executar determinada tarefa” (Oliveira *et al.*, 2010, p. 01). Em oposição à motivação, encontra-se a desmotivação, que segundo Guimarães e Bzuneck (2008) caracteriza-se pela ausência do comportamento proativo e de intenção, resultante da falta de controle pessoal sobre o comportamento ou pela desvalorização da atividade.

Ryan e Deci (2000) afirmam que a motivação não é um fenômeno unitário, mas que varia em montante e em categoria. O que estes estudiosos querem dizer é que a motivação não varia apenas em nível, mas também no aspecto que a orienta para certo comportamento ou desempenho. Como exemplo, citado por Ryan e Deci (2000), um estudante pode estar altamente motivado a fazer sua tarefa de casa por estar interessado em realizá-la, ou, então, a faz

simplesmente para que obtenha aprovação ao final do curso. Observa-se que o montante da motivação, neste caso, pode não variar, mas a natureza e o foco da motivação variam.

2.1 Teoria da Autodeterminação (SDT)

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

A motivação intrínseca é definida como aquela em que uma atividade é realizada pela satisfação ou prazer pessoal que tal atividade pode proporcionar, resultado da própria vontade do indivíduo. A motivação extrínseca é caracterizada por razões externas que influenciam na motivação pessoal; neste caso, a atividade é realizada para que se obtenha uma recompensa ou simplesmente para evitar uma punição (Oliveira *et al.*, 2010). Voltando ao exemplo dado anteriormente, citado no estudo de Ryan e Deci (2000), o aluno que faz o dever de casa por interesse ou prazer está intrinsecamente motivado, enquanto aquele que o faz simplesmente para que não seja reprovado (ou para obter uma recompensa) é extrinsecamente motivado.

A teoria da autodeterminação enfatiza que o ser humano é exposto desde o nascimento a atividades com o objetivo de satisfazer três necessidades psicológicas básicas: a competência, a autonomia e o vínculo (Ryan & Deci, 2000). A competência refere-se à eficácia na realização das ações necessárias para o alcance dos objetivos internos e externos; o relacionamento (ou vínculo) refere-se ao desenvolvimento de conexões satisfatórias e seguras com as pessoas ao redor; e a autonomia diz respeito à autoiniciação e à autoregulação do comportamento (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Guimarães e Bzuneck (2008) afirmam que estudos na área da motivação têm demonstrado que as interações realizadas no contexto social do indivíduo, dentre as quais pode-se citar as relações observadas nas salas de aula, podem frustrar ou satisfazer as necessidades associadas à motivação intrínseca. Diante deste contexto dicotômico, Ryan e Deci (2000) realizaram estudos sobre a motivação e observaram que a amplitude do constructo vai além das características intrínseca e extrínseca. Os estudiosos observaram que indivíduos extrinsecamente motivados podem ser autodeterminados, por meio de alterações das regulações externas.

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

Dessa forma, mesmo um indivíduo influenciado por motivações extrínsecas (controladas), dependendo do nível de internalização das regulações externas, pode ter um comportamento muito próximo da autodeterminação (Albuquerque, Batista, Albuquerque, Oliveira & Pereira, 2016). Estudos têm relacionado a maior qualidade da motivação e, conseqüentemente, melhores resultados ao maior nível de autodeterminação, ou seja, maior

grau de autonomia e internalização das regulações externas (Deci *et al.*, 1991; Ryan & Deci, 2000; Gagné & Deci, 2005; Osborne & Jones, 2011).

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

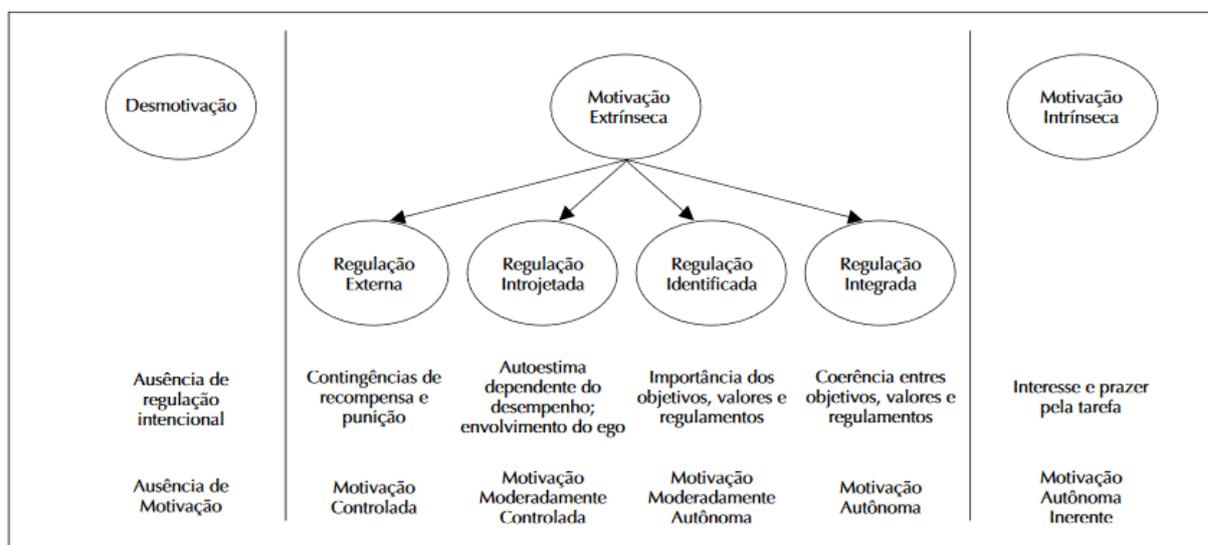


Figura 1 *Continuum de Autodeterminação.*

Fonte: adaptado de Leal, Miranda e Carmo (2013).

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

O ponto central da teoria da autodeterminação está, portanto, na distinção entre a motivação autônoma (intrínseca) e a motivação controlada (extrínseca). A motivação autônoma envolve a vontade e a experiência de escolha. A motivação intrínseca é um exemplo de motivação autônoma. Quando o indivíduo está engajado em uma atividade porque a acha interessante, este indivíduo realiza tal atividade por vontade própria (Gagné & Deci, 2005).

A teoria da autodeterminação é construída em termos dos fatores sociais e ambientais que podem facilitar ou minar a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Comportamentos intrinsecamente motivados representam o protótipo da autodeterminação – emanam do eu e são totalmente endossados (Deci *et al.*, 1991). Por exemplo, uma criança que lê um livro simplesmente pelo prazer inerente de fazer isso é intrinsecamente motivada para essa atividade (Deci *et al.*, 1991).

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

O segundo tipo de motivação extrínseca é a Regulação Introjetada. Ryan e Deci (2000) descrevem a regulação introjetada como o tipo de regulação interna que continua controlada, uma vez que o comportamento do indivíduo é guiado por certa pressão para evitar sentimento de culpa, ansiedade, por orgulho ou para realçar o ego. Deci *et al.* (1991) citam como exemplo a situação de um estudante que chega para assistir a aula no horário adequado para evitar que se sinta uma má pessoa, ou seja, o aluno não se identificou com a regra que estabelece a pontualidade, e sim foi pontual para evitar sentimento de culpa. A pontualidade não é realmente por escolha, em vez disso, resulta de coerção interna. Em suma, embora a regulação introjetada seja interna ao indivíduo, ela envolve coerção e não acarreta em uma escolha verdadeira (Deci *et al.*, 1991).

A terceira forma da motivação extrínseca é a regulação identificada. Neste caso, o indivíduo se identifica de maneira mais íntima à regulação e ocorre o reconhecimento e a valorização implícita do comportamento. A regulação identificada é mais autônoma do que as outras duas anteriores, contudo, a realização de certa atividade ainda está centrada nos benefícios e nas consequências decorrentes de tal comportamento (Guimarães & Bzuneck, 2008). Um exemplo citado por Deci *et al.* (1991) seria de um aluno que, voluntariamente, faz um trabalho extra da disciplina de matemática porque acredita que isto é importante para continuar a ter sucesso na matéria. A motivação é extrínseca porque a atividade é realizada principalmente por causa de sua utilidade para o objetivo de melhorar o desempenho em matemática e ter sucesso em empreendimentos futuros, e não porque é interessante. No entanto, o comportamento é relativamente autodeterminado, já que o estudante o faz de boa vontade, por motivos pessoais, e não por pressão externa. (Deci *et al.*, 1991).

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

2.2 Teoria da Autodeterminação no Contexto Educacional

Conscientes da importância da motivação para a obtenção de bons resultados e para a promoção da satisfação pessoal do indivíduo, estudiosos têm elaborado pesquisas para avaliar a motivação de discentes no percurso acadêmico. Albuquerque e colaboradores (2016, p. 13) comentam em seu trabalho sobre a motivação de universitários:

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

Os princípios da teoria da autodeterminação são pertinentes para a utilização no contexto educacional, uma vez que as diferentes formas em que se manifesta a motivação têm implicações diretas com o processo de ensino-aprendizagem (Albuquerque *et al.*, 2010).

De acordo com Leal, Miranda e Carmo (2013), a teoria da autodeterminação é amplamente discutida na área da motivação para aprendizagem escolar, evidenciando, por meio de uma variedade de estudos, que a motivação pode produzir impactos no desempenho e na aquisição de conhecimento dos estudantes, assim como a aprendizagem também influencia a motivação dos alunos. As diferentes formas em que a motivação se manifesta interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Deci *et al.* (1991) relatam que pesquisas acerca da temática citada têm demonstrado que estudantes com motivação mais autodeterminada (autônomas) têm maior probabilidade de permanecerem na escola do que estudantes com níveis menores de autodeterminação. Além disso, foi observado que alunos com motivação mais autônoma demonstram mais facilidade de aprendizagem, memória mais desenvolvida e mais prazer com o percurso acadêmico.

A maior parte dos estudiosos da motivação no contexto ensino-aprendizagem criaram e propuseram escalas e questionários para que fossem validados e possibilitassem a realização de análises sobre a motivação dos alunos com base na Teoria da Autodeterminação. O objetivo desses questionários é relacionar o desempenho acadêmico com as características motivacionais, sob a perspectiva do discente.

Dentre os estudos empíricos sobre a temática, pode-se citar os trabalhos de Falcão e Rosa (2008), Guimarães e Bzuneck (2008) Oliveira *et al.* (2010), Leal, Moreira e Carmo (2013), Albuquerque *et al.* (2016), Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016), Borges, Miranda e Freitas (2017), Souza e Miranda (2019), Colares, Castro, Barbosa Neto e Cunha (2019), dentre outros.

Falcão e Rosa (2008) realizaram um estudo com 267 estudantes de administração de instituições públicas e privadas do Rio de Janeiro para avaliar a motivação dos alunos. Na pesquisa em questão, os autores observaram que os alunos das instituições públicas tendem a estar menos motivados quando entram para a universidade e vão se tornando mais motivados no decorrer do percurso acadêmico, enquanto alunos das instituições privadas entram na universidade mais motivados e diminuem o nível de motivação no decorrer do ciclo acadêmico.

Guimarães e Bzuneck (2008) aplicaram um questionário a 388 estudantes de uma universidade do norte do Paraná para avaliar os fatores indiretos que influenciam na motivação dos discentes à luz da teoria da autodeterminação. Os autores identificaram sete fatores que explicaram em torno de 56% da variabilidade total dos dados e observaram que, com exceção da regulação identificada, os demais fatores chegaram a resultados próximos do *Continuum* de autodeterminação. Ao analisar o perfil dos alunos, Guimarães e Bzuneck (2008) concluíram que os discentes entre dezessete e vinte anos geralmente escolhem o curso superior por três razões principais: a influência dos pais, a afinidade com a profissão e até mesmo a falta de opção.

Oliveira *et al.* (2010) realizaram um trabalho com 110 discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros com o objetivo de identificar o nível de motivação dos estudantes e comparar os resultados encontrados entre alunos do início e do final do curso. Os autores concluíram que não existe uma tendência de os alunos serem motivados intrinsecamente ou extrinsecamente, contudo, estudantes do período inicial do curso demonstraram-se mais motivados do que os alunos que se encontram no final do percurso acadêmico.

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

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

Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016) identificaram o nível motivacional dos estudantes de Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas no que tange à busca por uma pós-graduação *stricto sensu*. A análise ocorreu mediante a aplicação de questionários a universitários de instituições públicas de Minas Gerais, totalizando 173 respostas válidas.

Os resultados empíricos evidenciaram que os estudantes de Ciências Contábeis não apresentam diferença de nível motivacional quando comparados aos alunos de Ciências Econômicas. Constatou-se, ainda, que as mulheres, os mais velhos, aqueles com bolsa de iniciação científica, os advindos das classes socioeconômicas mais baixas e aqueles cujas mães são mais escolarizadas tendem a apresentar motivação mais autodeterminada. Além disso, observou-se que a inserção no mercado de trabalho aumenta a autodeterminação da motivação para a realização de um mestrado acadêmico *stricto sensu* somente no tocante aos estudantes de Ciências Contábeis (Durso *et al.*, 2016).

Borges, Miranda e Freitas (2017) analisaram as relações entre o desempenho acadêmico e a motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, com base na Teoria da Autodeterminação e mediante a aplicação de questionários a 316 estudantes. Os resultados empíricos indicaram relações significativas entre a motivação e o desempenho acadêmico, porém, evidenciaram que a relação existente (se positiva ou negativa) depende do tipo de motivação presente em cada universitário.

Souza e Miranda (2019) verificaram se alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública apresentavam mudanças significativas nos níveis de motivação durante o curso à luz da Teoria da Autodeterminação. A amostra foi composta por 91 estudantes que participaram da pesquisa entre os anos de 2014 e 2016. Os resultados evidenciaram que os fatores relativos à motivação extrínseca por regulação externa e relativos à desmotivação apresentaram diferenças significativas entre as médias nos dois momentos investigados. Esses

resultados, segundo os autores, são preocupantes, pois o aumento da desmotivação pode ter reflexos no rendimento acadêmico e nas taxas de evasão do curso.

Finalmente, sob um outro ângulo, o dos docentes, a pesquisa de Colares, Castro, Barbosa Neto e Cunha (2019) teve como objetivo analisar os fatores motivacionais que levam os professores da área de Ciências Contábeis a atuarem na pós-graduação *stricto sensu*, tendo como pilar a Teoria da Autodeterminação. A pesquisa contou com a participação de 108 docentes dos 33 programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de Ciências Contábeis e os achados permitiram inferir que a maior parte dos professores analisados é motivada extrinsecamente por meio da regulação identificada, além do fato de que a média geral observada nas dimensões de motivação intrínseca e extrínseca foi maior para as docentes do gênero feminino que atuam em instituições privadas.

3 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa é exploratória quanto aos objetivos, quantitativa em relação à abordagem do problema e de levantamento (*survey*) no que tange aos procedimentos. Participaram do estudo 70 (setenta) discentes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis e 100 (cem) alunos matriculados no 8º, 9º e 10º períodos da graduação em análise, ou seja, na fase final do curso. Ressalta-se que no curso de Ciências Contábeis analisado são oferecidas 80 vagas por ano, com entrada de 40 alunos por semestre (FACE, 2020).

A razão para a escolha dos estudantes se deu em função da necessidade de se realizar uma comparação entre grupos distintos, de forma a investigar a questão da motivação em diferentes cenários. Identificar nos discentes as motivações com o percurso acadêmico possibilitam que as instituições trabalhem para que os alunos se mantenham motivados e, conseqüentemente, para que reduza as evasões. Destaca-se, ainda, que foi selecionada uma IES pública brasileira, localizada em Minas Gerais, cujo curso de Ciências Contábeis é presencial.

Neste estudo, assim como em outros realizados no Brasil (Guimarães & Bzuneck, 2008; Falcão & Rosa, 2008; Leal, Miranda & Carmo, 2013; Albuquerque *et al.*, 2016), foi utilizada uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida inicialmente por Vallerand e colaboradores (Deci *et al.*, 1991). Trata-se de um questionário que tem por objetivo medir a motivação para a educação à luz da teoria da autodeterminação.

Os resultados da escala na pesquisa desenvolvida por Vallerand (1991) demonstraram níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal. A primeira adaptação brasileira da EMA foi aplicada no estudo de Sobral (2003), em que o autor avaliou a desmotivação em estudantes universitários, além de três tipos de motivação intrínseca (para o Saber, Realizar e Experimentar estímulos) e três tipos de motivação extrínseca (Regulação Externa, Introjeta e de Identificação).

Para a definição do perfil da amostra, em uma primeira parte do questionário foram respondidas questões sobre gênero, faixa etária, se estavam trabalhando no período em que a pesquisa foi respondida e se possuíam experiência na área de Ciências Contábeis.

Na segunda parte do questionário, foi apresentada uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica, proposta por Guimarães e Bzuneck (2008), para avaliar a motivação dos alunos com o percurso acadêmico. A EMA contempla 29 afirmações em que o *Continuum* de autodeterminação é avaliado através de um conjunto de três variações da motivação

intrínseca (Para saber, Realizar e Experimentar estímulos), três variações da motivação extrínseca (por Regulação Externa, Introjção e Identificação), além de avaliar a Desmotivação. As afirmativas foram colocadas em uma escala tipo *likert* de 7 pontos, em que 1 representa nada verdadeiro e 7 totalmente verdadeiro.

Para a coleta dos dados, foi solicitado ao professor autorização para que os alunos em sala preenchessem o questionário, trabalho este realizado durante dois dias do mês de setembro de 2017. Os estudantes que participaram do trabalho foram informados sobre o teor da pesquisa e assegurados quanto ao sigilo das informações prestadas e que, caso não o quisessem, teriam a liberdade de não responder ao questionário. Antes da aplicação do instrumento de pesquisa, foi realizado um pré teste do questionário com 12 (doze) alunos matriculados no curso de Mestrado em Ciências Contábeis da Instituição em análise.

Após coletados os dados, foi realizada uma análise fatorial exploratória da EMA com o objetivo de representar um grande número de variáveis (29) em um conjunto de fatores. O objetivo da análise fatorial é identificar o quanto os fatores estão associados a cada uma das variáveis e o quanto o conjunto de fatores pode explicar a variabilidade dos resultados obtidos na amostragem. Em seguida, foram analisadas as estatísticas descritivas referentes às variáveis (média e desvio padrão).

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

4 Resultados e Análises

4.1 Perfil dos Respondentes

Ao caracterizar os alunos que responderam ao questionário, e que fazem parte do primeiro grupo analisado (estudantes do primeiro ano do curso), observa-se que 50% deles encontra-se na faixa etária até 20 anos, seguidos daqueles que possuem entre 21 e 30 anos, representando 40% do total de respondentes. Considerando a faixa etária que inclui estudantes com mais de 30 anos, esta foi composta por sete alunos, ou seja, 10% da população.

Em relação ao segundo grupo analisado (estudantes na fase final do curso, matriculados no 8º, 9º e 10º períodos), 55% da amostra tem entre 18 e 25 anos, 31% possui de 26 a 30 anos e 14% enquadram-se na faixa etária de 31 a 40 anos. Esse dado revela o perfil jovem dos discentes, uma vez que não foi computada nenhuma idade acima de 40 anos e 86% da amostra possui menos de 31 anos.

Diferente de outras pesquisas, como as de Falcão e Rosa (2008), Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013), a amostra que compôs este estudo foi representada, em sua maioria, por estudantes do gênero masculino, compondo aproximadamente 59% dos questionários respondidos pelos estudantes do primeiro ano da graduação e 55% daqueles que foram respondidos por alunos na fase final do curso, possivelmente por ter sido realizada em uma região geográfica distinta, além do fato de que, dentre os estudos citados, apenas o trabalho de Leal, Miranda e Carmo (2013) foi efetivado apenas com estudantes do curso de Ciências Contábeis.

Dos 70 respondentes matriculados no primeiro ano do curso, 38 trabalhavam no período em que o questionário foi realizado, e 17 afirmaram que trabalham ou já trabalharam nas áreas de atuação das Ciências Contábeis. Em relação aos 100 estudantes matriculados no 8º, 9º e 10º períodos, 86 alunos trabalhavam ou faziam estágio na data de realização da pesquisa, no entanto, apenas 52 destes estavam atuando na área de contabilidade, ou seja, 34 pessoas exerciam outra atividade profissional e 14 não estavam trabalhando.

4.2 Apresentação dos Resultados sobre a Motivação no Percorso Acadêmico

Para avaliar a motivação com o percurso acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis que compuseram a amostra, foi realizada a análise fatorial combinatória com as 29 questões da EMA.

Utilizando-se o critério de Autovalor ou critério de Kaiser (1958), apenas fatores com autovalores maiores do que 1 foram considerados. O autovalor indica o quanto da variância total dos dados pode ser explicada por este fator, os autovalores abaixo de 1 são menos significativos. Como pode ser observado na Tabela 1, do processo surgiram 9 (nove) fatores que explicaram cerca de 75% da variabilidade total dos dados analisados, considerando os estudantes na fase inicial do curso de Ciências Contábeis; e 8 (oito) fatores que explicaram cerca de 69% da variabilidade total dos dados analisados, considerando os estudantes na fase final do curso de Ciências Contábeis.

Tabela 1

Resumo do percentual da variância explicada

Estudantes na fase inicial do curso de Ciências Contábeis				Estudantes na fase final do curso de Ciências Contábeis			
Fator	Autovalor	% Variância	Variância Acumulada %	Fator	Autovalor	% Variância	Variância Acumulada %
Fator 1	6,66	0,22	0,22	Fator 1	7.63	0.26	0.26
Fator 2	5,02	0,17	0,39	Fator 2	3.77	0.13	0.39
Fator 3	2,81	0,09	0,48	Fator 3	2.19	0.08	0.47
Fator 4	1,68	0,05	0,54	Fator 4	1.75	0.06	0.53
Fator 5	1,48	0,05	0,59	Fator 5	1.28	0.04	0.57
Fator 6	1,35	0,04	0,63	Fator 6	1.24	0.04	0.62
Fator 7	1,27	0,04	0,68	Fator 7	1.11	0.04	0.65
Fator 8	1,16	0,04	0,71	Fator 8	1.02	0.04	0.69
Fator 9	1,01	0,03	0,75				

Fonte: Dados as Pesquisa.

A medida KMO (Kayser-Meyer-Olkin), índice que compara correlações simples e parciais com o objetivo de avaliar a adequação dos dados para a análise fatorial, encontrou um valor de 0,6436 quando analisadas as respostas dos estudantes na fase inicial do curso de Ciências Contábeis. Assim, pode-se considerar adequada a utilização da Análise Fatorial, mas essa adequabilidade pode ser classificada como regular. Em relação à análise das respostas dos estudantes na fase final do curso, a medida KMO foi de 0,7785, o que significa dizer que o

modelo de análise fatorial utilizado é adequado, já que a correlação entre as variáveis é satisfatória.

A adequabilidade da técnica foi reforçada, ainda, mediante a realização do teste de esfericidade de Bartlett.

Na Tabela 2, é possível visualizar a distribuição das questões em cada um dos fatores, considerando os estudantes matriculados na fase inicial do curso de Ciências Contábeis, de forma análoga ao realizado por Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013).

Tabela 2*Análise Fatorial (após rotação Varimax) - Estudantes na fase inicial do curso de Ciências Contábeis*

QUESTÕES	FATORES								
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Q. 1: Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade	0.67								
Q. 6: Venho à universidade para não ficar em casa	0.52								
Q. 7: Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	0.83								
Q. 9: Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar	0.84								
Q. 13: Eu não vejo por que devo vir à universidade	0.69								
Q. 16: Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade	0.82								
Q. 19: Eu não vejo que diferença faz vir à universidade	0.81								
Q. 17: Porque para mim a universidade é um prazer		0.81							
Q. 18: Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade		0.65							
Q. 21: Porque gosto muito de vir à universidade		0.72							
Q. 26: Porque estudar amplia os horizontes		0.74							
Q. 27: Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim		0.64							
Q. 5: Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso			0.80						
Q. 10: Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente			0.80						
Q. 15: Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante			0.57						
Q. 20: Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos			0.81						
Q. 3: Venho à universidade para não receber faltas				0.84					
Q. 11: Venho à universidade porque a presença é obrigatória				0.89					
Q. 2: Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória					0.66				
Q. 12: Porque a educação é um privilégio					0.55				
Q. 14: Venho à universidade para conseguir o diploma					0.75				
Q. 8: Venho porque é isso que esperam de mim						0.49			
Q. 28: Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar						0.43			
Q. 22: Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério							0.67		
Q. 23: Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso							0.70		
Q. 24: Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem								0.66	
Q. 25: Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas								0.76	
Q. 4: Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes									0.73
Q. 29: Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade									0.50

Fonte: dados da pesquisa.

Com base na Tabela 2, nota-se que surgiram 9 (nove) fatores que explicaram a maior parte da variabilidade total dos dados analisados. O Fator 1 englobou seis questões; o Fator 2, cinco questões; o Fator 3, quatro questões; o Fator 4, duas questões; o Fator 5, três questões; e os Fatores 6, 7, 8 e 9, duas questões cada um.

Na Tabela 3, visualiza-se a distribuição das questões em cada um dos fatores, considerando os estudantes matriculados na fase final do curso de Ciências Contábeis, também de forma equivalente ao realizado por Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013). Observa-se que surgiram 8 (oito) fatores que explicaram a maior parte da variabilidade total dos dados analisados, um a menos do que o verificado na Tabela 2, que tratou do grupo de estudantes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis. O Fator 1 englobou oito questões; o Fator 2, quatro questões; o Fator 3, três questões; o Fator 4, quatro questões; o Fator 5, três questões; o Fator 6, três questões; e os Fatores 8 e 9, duas questões cada um.

Ressalta-se que como as cargas originais dos fatores podem não ser facilmente interpretáveis, uma prática comum é rotacioná-las até que uma estrutura de cargas com interpretação facilitada seja atingida. Para este trabalho, foi utilizada a Rotação Varimax, tendo em vista que é o método ortogonal mais aconselhável em comparação ao quartimax, por tender a diminuir o número de variáveis com altas cargas em um único fator, simplificando a interpretação (Fávero *et al.*, 2009).

Tabela 3*Análise Fatorial (após rotação Varimax) - Estudantes na fase final do curso de Ciências Contábeis*

QUESTÕES	FATORES							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Q. 1: Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	0.88							
Q. 3: Venho à universidade para não receber faltas.	0.65							
Q. 7: Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	0.74							
Q. 9: Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	0.65							
Q. 11: Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	0.56							
Q. 13: Eu não vejo por que devo vir à universidade.	0.85							
Q. 16: Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	0.86							
Q. 19: Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	0.60							
Q. 5: Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.		0.80						
Q. 10: Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.		0.71						
Q. 15: Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.		0.58						
Q. 20: Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.		0.82						
Q. 4: Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.			0.83					
Q. 17: Porque para mim a universidade é um prazer.			0.61					
Q. 21: Porque gosto muito de vir à universidade.			0.54					
Q. 12: Porque a educação é um privilégio.				0.43				
Q. 18: Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.				0.50				
Q. 26: Porque estudar amplia os horizontes.				0.72				
Q. 27: Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.				0.75				
Q. 6: Venho à universidade para não ficar em casa.					0.73			
Q. 28: Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.					0.39			
Q. 29: Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.					0.86			
Q. 2: Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória						0.76		
Q. 22: Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.						0.79		
Q. 24: Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.						0.58		
Q. 8: Venho porque é isso que esperam de mim.							0.35	
Q. 14: Venho à universidade para conseguir o diploma.							0.57	
Q. 23: Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.								0.44
Q. 25: Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.								0.61

Fonte: dados da pesquisa.

Finalmente, na Tabela 4, apresenta-se a distribuição das questões englobadas em cada fator por tipo de motivação, por meio de uma analogia à Teoria da Autodeterminação e ao *Continuum* de Autodeterminação apresentado anteriormente na Figura 1.

Tabela 4

Distribuição dos tipos de motivação

Estudantes na fase inicial do curso de Ciências Contábeis		Estudantes na fase final do curso de Ciências Contábeis	
FATOR	Continuum de Autodeterminação	FATOR	Continuum de Autodeterminação
Fator 1	Desmotivação + Motivação Extrínseca por Regulação Externa	Fator 1	Desmotivação + Motivação Extrínseca por Regulação Externa
Fator 2	Motivação Extrínseca por Regulação Integrada + Motivação Intrínseca	Fator 2	Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada
Fator 3	Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	Fator 3	Motivação Intrínseca
Fator 4	Motivação por Regulação Externa	Fator 4	Motivação Extrínseca por Regulação Integrada
Fator 5	Motivação Identificada + Integrada + Externa	Fator 5	Motivação Extrínseca por Regulação Externa
Fator 6	Motivação Extrínseca por Regulação Externa + Motivação Introjetada	Fator 6	Motivação Extrínseca por Regulação Identificada + Motivação Extrínseca por Regulação Externa
Fator 7	Motivação Extrínseca por Regulação Identificada + Motivação Introjetada	Fator 7	Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada
Fator 8	Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	Fator 8	Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada
Fator 9	Motivação Intrínseca + Motivação por Regulação Externa		

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à análise das respostas dos estudantes matriculados na fase inicial do curso de Ciências Contábeis, observa-se que o Fator 1 englobou sete questões, das quais 6 (seis) correspondem à desmotivação (Q1, Q7, Q9, Q13, Q16, Q19) e uma questão corresponde à *motivação extrínseca por regulação externa* (Q6). Assim como no trabalho de Falcão e Rosa (2003), Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013), a análise fatorial também aglomerou as questões relacionadas à desmotivação em um mesmo fator e, como pode ser observado na Tabela 5, foi também o fator que obteve a menor média (1,71), sugerindo baixo nível de desmotivação entre os discentes.

Uma possível razão para o Fator 1 ter englobado a questão 6 é o fato de a Teoria da Autodeterminação definir a *motivação extrínseca por regulação externa* como a mais controlada e menos internalizada. A regulação externa é o típico protótipo da motivação extrínseca, o indivíduo motivado exclusivamente pela recompensa obtida ou para evitar uma punição. Cabe salientar, nesse sentido, que nem sempre a análise fatorial tende a reportar fatores subjacentes que sejam de fácil interpretação prática, dadas as correlações entre um número grande de variáveis sendo consideradas no mesmo espectro.

Quanto à análise das respostas dos estudantes na fase final do curso de Ciências Contábeis, nota-se resultado similar ao verificado no grupo anterior, com a diferença de que o Fator 1 englobou, além das assertivas referentes à desmotivação (Q1, Q7, Q9, Q13, Q16, Q19), duas questões correspondes à *motivação extrínseca por regulação externa* (Q3 e Q11). De acordo com a estrutura do *continuum* de autodeterminação, a *motivação por regulação externa* apresenta-se depois da desmotivação e qualifica a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca.

Vale ressaltar que Guimarães e Bzuneck (2008) classificam a regulação externa em dois tipos: regulação externa por interação social, e regulação externa pela frequência. Portanto, as duas questões de regulação presentes no Fator 1 referem-se à regulação externa pela frequência, demonstrando que o motivo de vir para a universidade é evitar uma punição: “Venho à universidade para não receber faltas” e “Venho à universidade porque a presença é obrigatória”.

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

Em relação aos estudantes matriculados nos últimos períodos do curso, o Fator 2 agrupou as questões Q5; Q10; Q15; e Q 20, e os Fatores 7 e 8 apresentaram as questões Q8 e Q23, respectivamente, que se referem à *motivação extrínseca por regulação introjetada*. Esse tipo motivacional é caracterizado dentro do *continuum* da autodeterminação como uma motivação menos autônoma, na qual o estudante tem seu comportamento controlado por pressões internas, como culpa, ansiedade ou até mesmo pela busca de reconhecimento social.

No entanto, observa-se que o conteúdo dos itens do Fator 2 apresentaram uma percepção mais internalizada, ou seja, há uma situação de concordância pessoal e, portanto, não se associa tanto à pressão externa, como é o caso das outras duas questões enquadradas como regulação introjetada e que inferem a busca de reconhecimento social: “Venho porque é isso que esperam de mim” (Q8); “Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso” (Q23). Logo, no Fator 2, o foco está na aprovação de si mesmo.

No que tange às respostas dos estudantes matriculados na fase inicial do curso de Ciências Contábeis, quatro das questões de *motivação extrínseca por regulação introjetada* (Q5, Q10, Q15, Q20) concentraram-se no Fator 3. Assim como nesse trabalho, no estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) também foram observadas 4 (quatro) questões da motivação introjetada em um mesmo fator e duas delas em outros fatores.

O trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008) concentrou todas as questões de motivação introjetada em um mesmo fator. A motivação por regulação introjetada indica uma regulação interna ainda controlada, com ações motivadas pelo ego, por orgulho, pressão ou para evitar o sentimento de culpa (Ryan & Deci, 2000). Em relação às respostas dos estudantes matriculados na fase final do curso de Ciências Contábeis, o Fator 3 (motivação intrínseca) englobou as questões Q4, Q17 e Q21, que evidenciam as emoções positivas relativas à vinda do estudante para a universidade.

Os Fatores 4 e 8, quando da análise das respostas dos discentes alocados na fase inicial do curso, englobaram duas questões cada um: o Fator 4 aquelas relativas à *motivação por regulação externa* (Q3, Q11) e o Fator 8 duas questões da *motivação por regulação identificada* (Q24, Q25). Na motivação por regulação identificada o indivíduo reconhece a importância do comportamento, mas ainda são as recompensas esperadas que regulam suas ações. O trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008) também englobou duas questões da *motivação extrínseca por regulação identificada* em um mesmo fator, contudo, os autores consideraram a análise do fator impossibilitada devido ao baixo número de questões.

O Fator 4, quando analisadas as respostas dos estudantes matriculados na fase final do curso de Ciências Contábeis, refere-se à regulação integrada, que é a forma mais autônoma da motivação extrínseca; nela o estudante vai à faculdade porque é isso que ele escolheu para vida

dele, por valorizar a educação, considera-la como um privilégio, acreditar que o acesso ao conhecimento se dá na universidade e que estudar amplia os horizontes.

Em relação à análise dos discentes alocados na fase inicial do curso, o Fator 6 englobou uma questão da *motivação extrínseca por regulação externa* (Q28) e uma questão da *motivação por regulação introjetada* (Q8). Ao ler a questão 8, pode-se identificar que o discente frequenta a universidade por ser o que esperam dele, o que reforça o nível de controle exercido por razões externas ao interesse próprio do discente (a influência de outras pessoas). Quando observadas as respostas dos discentes matriculados na fase final do curso, verifica-se que este fator englobou duas questões relacionadas à *motivação extrínseca por regulação identificada* (Q22 e Q24) e uma questão relacionada à *motivação extrínseca por regulação externa* (Q2).

Os demais fatores englobaram questões referentes a diferentes modalidades de motivações, não sendo possível estabelecer uma identificação clara da relação estabelecida entre as questões desses fatores.

Na Tabela 5, apresentam-se a média e o desvio padrão de cada fator, considerando os dois grupos de estudantes analisados.

Tabela 5

Tabela de avaliação do desempenho dos tipos de motivação

Estudantes na fase inicial do curso de Ciências Contábeis			Estudantes na fase final do curso de Ciências Contábeis		
FATOR	Média	Desvio Padrão	FATOR	Média	Desvio Padrão
Fator 1	1,71	1,46	Fator 1	2,79	2,06
Fator 2	4,72	1,91	Fator 2	3,59	2,09
Fator 3	3,85	2,15	Fator 3	3,36	1,77
Fator 4	3,00	2,06	Fator 4	5,10	1,83
Fator 5	4,14	2,23	Fator 5	1,72	1,46
Fator 6	1,83	1,56	Fator 6	3,36	2,05
Fator 7	2,45	1,79	Fator 7	4,79	1,87
Fator 8	4,38	2,02	Fator 8	3,67	2,36
Fator 9	2,78	1,87			

Fonte: *Dados da Pesquisa.*

Quanto ao primeiro grupo de estudantes – matriculados no primeiro ano do curso –, os fatores com maiores médias atribuídas foram o Fator 2 (Motivação Extrínseca por Regulação Integrada + Motivação Intrínseca), o Fator 05 (Motivação Identificada + Integrada + Externa) e o Fator 8 (Motivação Extrínseca por Regulação Identificada), com médias 4,72, 4,14 e 4,38 respectivamente.

As menores médias ficaram com o Fator 1 (Desmotivação + Motivação Extrínseca por Regulação Externa), o Fator 6 (Motivação Extrínseca por Regulação Externa + Motivação Introjetada) e o Fator 7 (Motivação Extrínseca por Regulação Identificada + Motivação Introjetada), sendo elas 1,71, 1,83 e 2,45, respectivamente.

Em relação ao segundo grupo de estudantes – matriculados nos três últimos períodos do curso – os resultados das médias descritos na Tabela 5 revelam que a motivação extrínseca por regulação integrada foi a que apresentou a maior média (5,10) na autoavaliação motivacional dos estudantes integrantes dessa pesquisa.

Em uma posição intermediária, verificou-se que os alunos apresentam também a motivação intrínseca (média 3,36), a motivação por regulação identificada (média 3,36) e a motivação por regulação introjetada (média 3,59). As médias mais baixas foram alcançadas no Fator 5 (média 1,79), o qual avalia a Motivação Extrínseca por Regulação Externa, seguido do Fator 1 (média 2,79), que contempla a desmotivação e a Motivação Extrínseca por Regulação Externa (Frequência). Desmembrando o Fator 1 e considerando somente as questões de desmotivação, verificou-se que a média foi de 2,32.

Ao analisar somente as questões Q3 e Q11, inseridas no Fator 1, a Q14, inserida no Fator 7 e a Q25, inserida no Fator 8, que fazem alusão à frequência nas aulas, verifica-se que o resultado da média encontrada nesta pesquisa foi de 4,71, indicando que a presença se constitui um forte motivo (extrínseco) pelo qual os alunos do curso de Ciências Contábeis vão à universidade. Na pesquisa realizada por Leal, Miranda e Carmo (2013), verificou-se que os universitários também estavam preocupados em comparecer às aulas para garantir frequência, entretanto, foi obtida uma média inferior (3,75).

4.3 Discussão dos Resultados sobre a Motivação no Percorso Acadêmico

Com base na análise da Tabela 5, é possível realizar algumas inferências sobre os resultados deste estudo. Em relação aos estudantes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis, a maior média encontrada no Fator 2 e a menor média do Fator 1, por exemplo, indicam que os discentes estão mais motivados intrinsecamente e autodeterminados do que desmotivados. De forma similar aos trabalhos anteriores (Guimarães & Bzuneck, 2008; Falcão & Rosa, 2008; Leal, Miranda & Carmo, 2013), este estudo também obteve maior média no fator com mais questões relacionadas à autodeterminação.

Isto é um ponto positivo, tendo em vista que estudos têm demonstrado que alunos que apresentam formas mais autodeterminadas de motivação para realizar as atividades escolares são mais propensos a permanecerem na escola do que os estudantes que apresentam motivação menos autodeterminada (Daoust, Vallerand & Blais, 1988; Vallerand, 1991 citados por Deci *et al.*, 1991). Ainda, Pintrich e De Groot, 1990) relacionaram a motivação intrínseca e formas autônomas de motivação extrínseca a desempenho acadêmico superior.

Ou seja, aqueles indivíduos que são motivados pelo interesse na atividade em si, fato ligado à motivação intrínseca; ou aqueles que são motivados por considerarem a atividade importante para um resultado satisfatório, característica da regulação integrada, seriam mais propensos a não evadir da graduação. A evasão, inclusive, traz prejuízos não somente aos estudantes, mas à instituição de ensino como um todo, que destina os mais diversos tipos recursos para a formação dos discentes.

Em relação ao segundo grupo de estudantes – matriculados nos três últimos períodos do curso – os resultados das médias descritos na Tabela 5 evidenciam que a motivação extrínseca por regulação integrada foi a que apresentou a maior média (5,10) na autoavaliação motivacional dos estudantes integrantes dessa pesquisa. Este tipo de motivação, conforme destacam Deci *et al.* (1991), possui relação com a motivação intrínseca porque ambas são formas de autorregulação autônoma.

Assim, as qualidades que estão associados a comportamentos motivados intrinsecamente (boa vontade para realizar as tarefas, por exemplo) podem ser usadas como marcador da extensão em que a motivação extrínseca se tornou totalmente integrada (Deci *et al.*, 1991). Novamente, trata-se de um resultado positivo em nível educacional, tendo em vista

o fato de que formas mais autodeterminadas de motivação para realizar as atividades escolares tendem a fazer com que os discentes permaneçam nas instituições de ensino.

Outro fato relevante é que, desmembrando o Fator 1 e considerando somente as questões de desmotivação, verificou-se que a média do fator foi de 2,32 para os alunos que estão matriculados no final do curso. No caso dos alunos oriundos do primeiro ano da graduação, a média do Fator 1, que englobou as questões relacionadas à desmotivação, foi de 1,71.

Desse modo, ao comparar estes achados com os da pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008) e com o estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013), em que a desmotivação representou a menor média (1,5), além de realizar um comparativo com o primeiro grupo de estudantes analisado neste estudo, constata-se que os discentes alocados na fase final do curso estão mais desmotivados para ir à universidade. Ou seja, nota-se a necessidade de as Instituições de Ensino adotarem medidas com vistas a evitar que a motivação dos estudantes diminua (ou se torne desmotivação) ao longo do percurso acadêmico.

Ainda considerando os resultados relacionados aos estudantes matriculados na fase final do curso de Ciências Contábeis, observa-se que os discentes possuem uma motivação, em geral, diversificada. Entretanto, vale destacar dois tipos de regulação do comportamento, os quais aprestaram as maiores médias: Motivação Extrínseca por Regulação integrada e motivação Extrínseca por Regulação Externa. Ao se tratar de Motivação Extrínseca por Regulação integrada, verifica-se que o foco está “nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (Guimarães & Bzuneck, 2008, P. 103).

Isso equivale a dizer que muitos alunos vão à universidade por acharem que a educação é um privilégio, que o acesso ao conhecimento se dá na universidade e que estudar amplia os horizontes. Apesar de os estudantes valorizarem a universidade, seja pelas possibilidades por ela proporcionadas, como emprego, melhor remuneração, reconhecimento etc, a pesquisa evidenciou que a presença se constitui um forte motivo (extrínseco) pelo qual eles vão à universidade.

5 Considerações Finais

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

Este trabalho buscou avaliar os fatores que motivam alunos do curso de Ciências Contábeis de uma IES localizada em Minas Gerais a continuarem o percurso acadêmico, utilizando como embasamento trabalhos relacionados à teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985). Participaram do estudo discentes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis e alunos matriculados no 8º, 9º e 10º períodos da graduação em análise. A escolha dos estudantes se deu em função da necessidade de se realizar uma comparação entre grupos distintos, de forma a investigar a questão da motivação em diferentes cenários.

Os resultados encontrados com a aplicação do questionário foram tratados por meio da análise fatorial exploratória. Das 29 variáveis que compuseram o questionário sobre a motivação com o percurso acadêmico, surgiram 9 (nove) fatores que explicaram cerca de 75% da variabilidade total dos dados analisados, considerando os estudantes na fase inicial do curso

de Ciências Contábeis; e 8 (oito) fatores que explicaram cerca de 69% da variabilidade total dos dados analisados, considerando os estudantes na fase final do curso de Ciências Contábeis.

Verificou-se, ainda, que ao comparar a motivação dos respondentes do final da graduação à motivação dos indivíduos matriculados na fase inicial do curso, os primeiros encontram-se mais desmotivados.

Tendo em vista os resultados encontrados, cabe à coordenação do curso, ou aos gestores acadêmicos de uma forma geral, juntamente com os professores, refletirem quanto à adequação curricular, visando atender os anseios dos estudantes. Da mesma forma, compete aos professores o aperfeiçoamento da didática e metodologia de ensino, com vistas a suprir as necessidades dos discentes, assim como propiciar um ambiente favorável ao aprendizado. Acredita-se que essas são algumas medidas que irão contribuir para aumentar o nível de motivação dos alunos do curso de Ciências Contábeis e, conseqüentemente, melhorar o grau de satisfação destes indivíduos com relação à graduação oferecida pela IES em análise.

Ademais, com a difusão do conhecimento adquirido sobre a motivação (ou a desmotivação) dos estudantes e a implementação de medidas que possibilitem a melhoria do grau de satisfação dos alunos com o curso, reflexos poderão ser sentidos no processo de ensino-aprendizagem, o que poderá contribuir, em última instância, para um desempenho mais satisfatório por parte dos estudantes e para a minimização da evasão escolar. É fato que a motivação pode influenciar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes, sendo que a busca por ela impacta positivamente tanto alunos, como professores e a IES de uma forma geral.

Espera-se que este trabalho contribua para a promoção de mudanças no contexto educacional, na medida que reflete sobre os tipos de motivação dos estudantes e investiga sobre os fatores que estão relacionados com a motivação. Conhecendo os diferentes tipos de motivação, professores e instituições de ensino podem tomar medidas para estimular os alunos e evitar que o nível de motivação diminua ao longo do curso.

Como limitação do trabalho, ressalta-se que a amostra estudada se restringiu a apenas uma instituição, portanto, as conclusões circunscrevem-se ao grupo estudado. Para trabalhos futuros, recomenda-se a análise de alunos vindos de outras universidades e de períodos diferentes, possibilitando uma avaliação com maior poder de comparabilidade, além da utilização da análise fatorial confirmatória. Recomenda-se, também, o emprego de uma amostra maior, para que os resultados possam se aplicar a um maior número de discentes e instituições de ensino.

Referências

Albuquerque, E. A., Batista, F. F., Albuquerque, L. S., Oliveira, F. D. C. & Pereira, G. M. (2016). Análise da motivação dos discentes do curso de Ciências Contábeis e Administração, sob as perspectivas da teoria da autodeterminação e das metas de realização. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(3), pp. 01-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.18391/req.v17i3.3043>.

Beni, P. F., Breno, F. R., Villela, L. M., Esteve, R., Jones, G. D. C., & Forte, D. (2017). Processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(2), pp. 271-300. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n2.565>.

Borges, M. S., Miranda, G. J. & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis

de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(32), pp. 89-107. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>.

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

Carmo, C. R. S., & Carmo, R. D. O. S. (2015). Ensino Presencial Versus a Distância: um Estudo sobre Motivação Discente para Aprendizagem e seus Direcionadores, no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 19(3), pp. 64-79. DOI: <https://doi.org/10.12979/12574>.

Christan, P. (2019). A Interação Professor-Alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem. In *Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias*, Campinas, SP.

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

Colares, A. C., Castro, M. C. C., Barbosa Neto, J. E. & Cunha, J. V. (2019). Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, 30(81), pp. 381-395. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), pp. 325-346. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>.

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

Durso, S. D. O., Cunha, J. V. A. D., Neves, P. A. & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71), pp. 243-258. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-057x201602080>.

FACE – Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. *Graduação: Ciências Contábeis - O Curso*. Recuperado em 04 setembro, 2020, de <https://www.face.ufmg.br/graduacao/ciencias-contabeis/o-curso.html>.

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

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

- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciências & Cognição*, 15(2), pp. 132-141.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), pp. 331-362. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.322>.
- Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de literatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), pp. 11-19. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100002>.
- Guimarães, S. É. R. & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Revista Ciências & Cognição*, 13(1), pp. 101-113.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), pp. 187-200.
- Leal, E. A., Miranda, G. J. & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), pp. 162-173. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>.
- Lens, W., Matos, L. & Vansteenkiste. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, 31(1), pp. 17-20, jan./abr.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), pp. 54-67.
- Oliveira, P. A. et al. (2010). Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. In *Anais do XII Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*, São Paulo, SP.
- Osborne, J. W. & Jones, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: How the structure of the self influences academic outcomes. *Educational Psychology Review*, 23(1), pp. 131-158. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9151-1>.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.
- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>.

Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), pp. 25-31. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>.

Souza, Z. A. S., & Miranda, G. J. (2019). Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 38(2), 49-65. DOI: <https://doi.org/10.4025/enfoque.v38i2.41079>.

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