

Estilos Motivacionais dos Professores de Ciências Contábeis

Motivational Styles of Accounting Teachers

Mirian Oliveira Cruz¹

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
mirianocruz@gmail.com

Gilberto José Miranda¹

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
gilbertojm@ufu.br

Edvalda Araujo Leal¹

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
edvalda@ufu.br

Resumo: A motivação é essencial para o envolvimento dos estudantes com o ensino, podendo o professor ser protagonista nesse processo por meio do controle ou da promoção de autonomia em sala de aula. Este estudo teve como objetivo identificar os estilos motivacionais de professores de Ciências Contábeis no Brasil por intermédio do instrumento de avaliação denominado *Problems in School* que foi elaborado por Deci et al. (1981) e revisado e validado por Bzuneck e Guimarães (2007). Para alcançar esse objetivo, o questionário foi aplicado a uma amostra de 182 docentes atuantes no curso de Ciências Contábeis. A estatística descritiva revelou a preferência dos docentes por estratégias de promoção de autonomia. Ao analisar os estilos motivacionais, considerando o gênero, constatou-se, por meio de testes de diferença de médias (Mann-Whitney U), que as mulheres se apresentam significativamente mais promotoras de autonomia que os homens. Também foi constatado que os docentes que tem formação continuada tendem a apresentar estilos motivacionais com maior nível de autonomia que os demais. Esses resultados reforçam a necessidade de formação pedagógica inicial e continuada dos docentes que atuam na área contábil.

Palavras-chave – Motivação; Teoria da Autodeterminação; Autonomia Discente.

¹ Av. João Naves de Ávila, 2121, Bairro Santa Mônica, CEP:38400-902 – Uberlândia/MG, Brasil

Este é um artigo de acesso aberto, licenciado por Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), sendo permitidas reprodução, adaptação e distribuição desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.

Abstract: Motivation is essential for engaging students with teaching and the professor can be a protagonist in this process through the control or autonomy activities in the classroom. This study aimed to identify the motivational styles of accounting professors in Brazil through the assessment instrument called Problems in School, developed by Deci et al. (1981), and reviewed and validated by Bzuneck and Guimarães (2007). To achieve this objective, the questionnaire was applied to a sample of 182 professors working in the Accounting Sciences course. Descriptive statistics revealed the professor's preference for strategies to promote autonomy. When analyzing motivational styles, considering gender, it was found through difference tests (Mann-Whitney U), that women are significantly more promoters of autonomy than men. It was also found that professors with continuing education tend to present motivational styles with a higher level of autonomy than the others. These results reinforce the need for initial and continuing pedagogical training for professors who work in the accounting area.

Keywords – Motivation; Self-Determination Theory; Student Autonomy.

Introdução

A educação é um processo inerente à socialização humana, sendo considerada como um direito elementar que visa ao desenvolvimento de cada pessoa. O processo educacional é o momento em que o indivíduo pode vivenciar e ter contato com problemas e questões que são elaborados para estimular seu raciocínio crítico (Leal & Cornachione Júnior, 2006). Desse modo, as Instituições de Ensino têm compromisso com a sociedade e a responsabilidade ética e moral em relação aos sujeitos que nelas circulam, seja como alunos ou como professores, pois esses atores exercem influências entre si.

Alcançar maneiras que influenciam positivamente os alunos no processo de ensino promove a interação de características da personalidade de cada um, envolvendo habilidades, ensejos, razões, expectativas, interesses e perspectivas de futuro, segundo apontam Lens, Matos e Vansteenkiste (2008). Para os autores, a motivação envolve um processo psicológico e características percebidas pelos estudantes, podendo essa motivação ser modificada conforme os interesses e até mesmo a partir de mudanças no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação propõe que todo ser humano é dotado de uma propensão natural para alcançar o desenvolvimento saudável e a autorregulação (Guimarães & Bzuneck, 2008). No entanto, algumas situações podem influenciar negativamente o desempenho e o

desenvolvimento acadêmico dos discentes, como, por exemplo, a falta de motivação por parte dos próprios alunos e, até mesmo, dos docentes. Aliás, a atuação dos professores é muito importante, pois, segundo Bulgraen (2010), o professor desempenha um papel de trabalhador social, uma vez que cabe a ele promover a construção do conhecimento e atuar como mediador, possibilitando que o aluno aprenda a pensar e a questionar por si mesmo e não receba passivamente as informações como se fosse um depósito do conhecimento que o educador detém.

Destaca-se que o estilo motivacional do docente pode ser decisivo em sua atuação, decorrendo esse estilo de uma característica da sua personalidade (Machado, Rufini, Maciel, & Bzuneck, 2012). Alguns professores têm personalidades voltadas para o controle, ou seja, têm perfil autoritário, enquanto outros tendem a respeitar o outro em suas interações, o que, conseqüentemente, promove a autonomia (Guimarães, 2003).

O estilo motivacional do professor é passível de influências pessoais, como gênero, idade, tempo experiência no magistério, dentre outras (Machado, Guimarães, & Bzuneck, 2006). Além dessas características, também são importantes fontes de influência o contexto social, como, por exemplo, o número de alunos por sala de aula, a fase de desenvolvimento dos alunos, as interações entre o professor e a equipe pedagógica ou a direção da escola.

Para Guimarães e Boruchovith (2004, p. 148), “o estilo motivacional do professor é importante fonte de influência para a orientação motivacional dos estudantes, refletindo no seu desempenho escolar e, por isso, merece interesse e atenção por parte dos pesquisadores”. Na área contábil, estudos têm evidenciado que o principal problema enfrentado pelos docentes é a falta de motivação dos estudantes (Lima, Miranda, Oliveira, & Araújo, 2015; Araújo, Lima, Oliveira & Miranda, 2015). No entanto, permanecem escassos os estudos que buscam preencher essa lacuna por meio da investigação de possibilidades de atuação docente nos níveis motivacionais dos estudantes.

O contexto atual do ensino superior e, especificamente, da área contábil, também tem contribuído para agravar a questão. A expansão do ensino superior no Brasil, em virtude da criação de programas de incentivos do governo destinados à educação, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), foi expressiva na última década. Segundo o Censo Nacional da Educação, o número de matrículas de estudantes no ensino

superior, em 2008, era de 5.808.017, tendo alcançado, em 2018, a marca de 8.450.755, ou seja, um crescimento de 45,5% em apenas uma década.

Por meio das novas possibilidades de ingresso, vários estudos, nos últimos anos, apontam que diferentes públicos têm tido acesso ao ensino superior, tornando a sala de aula cada vez mais diversa. Assim, além da falta de motivação dos discentes, a heterogeneidade das classes e a superlotação das salas de aulas são problemas que afligem os docentes, principalmente, os que estão no período de início de carreira (Lima et al., 2015).

Em consonância, o ensino da contabilidade tem passado por mudanças significativas, tais como, o crescimento expressivo no número de cursos ofertados, passando o curso a constar como o quarto maior em número de matrículas no Brasil. Nos últimos dez anos, o curso de Ciências Contábeis teve um aumento de 171% no número de concluintes e de 152% na quantidade de IES que o ofertam, considerando as modalidades presenciais e o ensino a distância (INEP, 2018).

Nesse contexto, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) busca identificar níveis de rendimento acadêmico alcançados pelos alunos dos cursos de graduação. Os resultados têm apontado que a área contábil vem apresentando baixos níveis de rendimento acadêmico nas edições do ENADE de 2006 a 2018, mais especificamente, em torno de 34% (INEP, 2020). Além disso, os resultados de aprovação dos discentes no Exame de Suficiência também têm sido baixos, sendo a média de aprovação, de 2011 a 2019, de 36% (CFC, 2020), sinalizando tais resultados que mais atenção deve ser dispensada ao processo de formação de contadores. Este estudo, portanto, é relevante por investigar a motivação dos professores de Ciências Contábeis que pode influenciar no processo ensino e aprendizagem dos cursos de Contabilidade.

Considerando que a literatura aponta que os tipos motivacionais dos docentes têm influência no desempenho do estudante, o presente estudo tem por objetivo geral identificar quais são os estilos motivacionais dos professores de Ciências Contábeis no Brasil. Já os objetivos específicos foram assim traçados: verificar se há diferença entre os estilos motivacionais, observando-se as características pessoais dos docentes, como gênero e idade; avaliar se existe diferença entre os estilos motivacionais, levando-se em conta o tempo de atuação dos docentes; e avaliar se existe diferença entre os estilos motivacionais, considerando-se o nível de titulação dos docentes. Ademais, o estudo procura identificar

os métodos que podem ser usados para a promoção da motivação dos discentes, apresentando as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores da área contábil.

O indivíduo motivado se mostra disposto a obter novos conhecimentos, buscando sempre oportunidades de evolução. Essas características são importantes, não apenas para o âmbito escolar, mas também para o ambiente empresarial, visto que os alunos são aspirantes a profissionais contábeis e esses atributos são comumente requisitados para um bom profissional da área contábil.

Na área contábil, o presente estudo também se justifica em virtude da escassez de pesquisas nacionais sobre a temática e pela importância do tema na vida acadêmica dos alunos e dos professores. Considerando a relevância das estratégias motivacionais para o ensino, faz-se necessário ampliar pesquisas com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o tema com o fim de proporcionar o aprimoramento do ensino no campo da contabilidade.

Revisão da Literatura

Teoria da Autodeterminação

A motivação na esfera educacional é um tema recorrentemente abordado por vários estudiosos. Para Lourenço e Paiva (2010), a motivação é valorosa por ser um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem. De acordo com Alcará e Guimarães (2007), o aluno motivado está sempre em busca de novos conhecimentos e oportunidades, pois. Nesse estágio, ele demonstra envolvimento com o processo de aprendizagem, coopera nas tarefas com entusiasmo e tem disposição para novos desafios.

Diante disso, tendo como base a importância da motivação no âmbito escolar, Edward Deci e Richard Ryan propuseram a Teoria da Autodeterminação, a qual procura uma distinção entre questões motivacionais, buscando entender o objetivo de uma determinada ação e o porquê de se agir para alcançar esse objetivo.

A premissa para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, sendo impulsionado para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Em outras palavras, a Teoria

aponta que existe uma tendência natural em cada pessoa que busca o crescimento e o estímulo para alcançar novas experiências.

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), a Teoria da Autodeterminação voltada ao contexto escolar tem como foco a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos. Nesse sentido, a referida teoria procura compreender os componentes da motivação intrínseca e da motivação extrínseca, bem como os fatores que resultam desses tipos motivacionais.

Gagné e Deci (2005) propuseram um *continuum* de autodeterminação, apresentando três grupos principais de motivação: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A motivação extrínseca foi desmembrada em quatro novos grupos: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Assim, o *continuum* ficou composto por seis grupos, conforme demonstra a Figura 1.

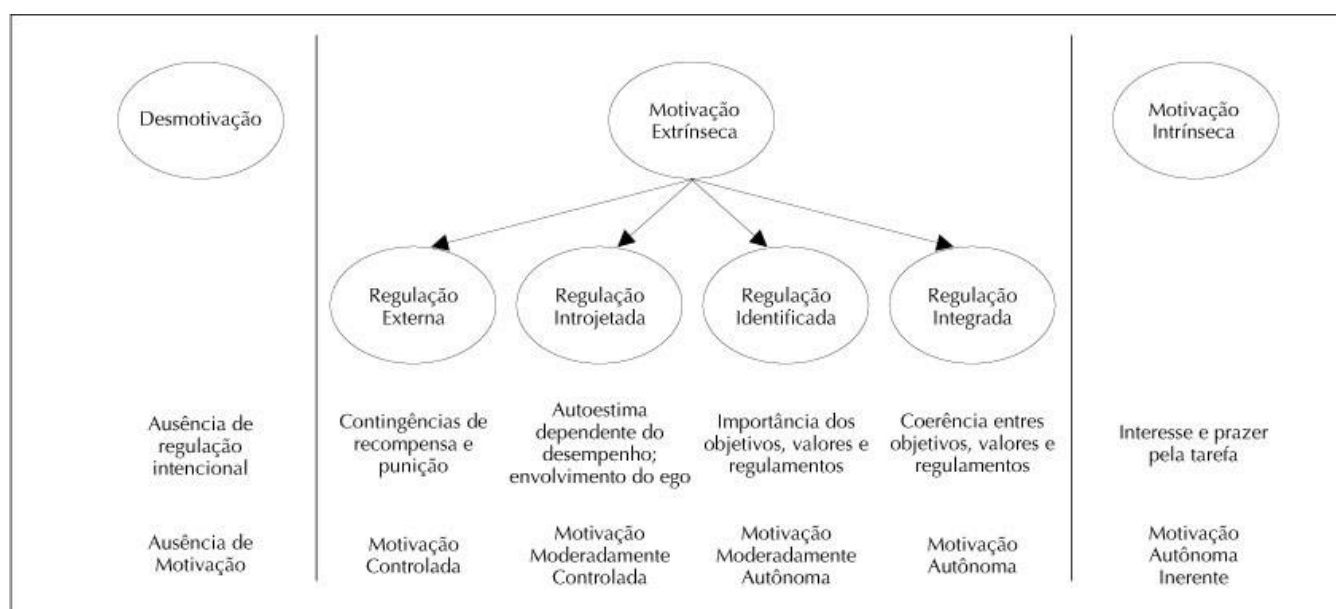


Figura 1. Continuum de autodeterminação
Fonte: Adaptada de Gagné e Deci (2005, p. 336).

A desmotivação é caracterizada pela ausência de motivação (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103), sendo identificada como a falta de entusiasmo, desinteresse e falta de comportamento proativo.

Por sua vez, a motivação extrínseca, como já dito, pode ser dividida em quatro tipos de regulação comportamental. A regulação externa é a forma menos autônoma de motivação, ou seja, a pessoa age, pensando em obter recompensas ou evitar punições (Leal, Miranda & Carmo, 2013). Na regulação introjetada, a pessoa sente uma pressão interna, ou seja, age com o intuito de evitar culpa, ansiedade e proteção (Souza & Miranda, 2019). No que diz respeito à regulação identificada, o indivíduo já deseja fazer determinada atividade, porém, com origem externa, pois percebe a razão como algo pessoalmente importante (Borges, Miranda & Freitas, 2017). Já a regulação integrada envolve escolha e valorização pessoal da atividade, porém o foco se centra nos “benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103).

Por fim, a motivação intrínseca, segundo Deci (1971), é caracterizada por não haver uma recompensa pela execução da atividade em si, além da própria atividade, e está ligada à realização pessoal, ou seja, o indivíduo não precisa de motivações externas, sendo a atividade vista como um fim em si mesma. A motivação intrínseca é um fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Em um ambiente escolar, é desejável que os alunos estejam intrinsecamente motivados, pois, nessa circunstância, eles têm uma tendência natural de valorizar a atividade, resultando em interesse, entusiasmo e eficácia na realização das atividades. Para Martinelli e Bartholomeu (2007), a motivação intrínseca em um círculo acadêmico é relacionada à curiosidade de aprender, à persistência para realizar tarefas, mesmo com a ausência de qualquer tipo de recompensa, e ao incentivo para iniciar ou completar a tarefa.

Como demonstram Guimarães e Boruchovitch (2008), a Teoria da Autodeterminação considera que é natural que todo ser humano tenha a capacidade de atingir o desenvolvimento saudável e a autorregulação. Para isso, desde sua origem, as pessoas envolvem-se em atividades que lhes possibilitam a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de estabelecer vínculos. Segundo estudos de Deci e Ryan (1985), Reeve, Deci e Ryan (2004) e Ryan e Deci (2002), também existem fatores ambientais que afetam a motivação intrínseca. Os comportamentos serão intrinsecamente motivados na medida em que, em função de

influências sociocontextuais, forem atendidas as três necessidades básicas do ser humano acima mencionadas (Bzuneck & Guimarães, 2007).

Leal, Miranda e Carmo (2013) procuraram avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino pública brasileira à luz da Teoria da Autodeterminação. Os autores identificaram que os alunos se apresentaram intrinsecamente motivados ou motivados extrinsecamente da forma mais autônoma possível, ou seja, eles apresentam um perfil de motivação autodeterminado voltado aos seus interesses, percebendo o prazer na realização das tarefas acadêmicas. Souza e Miranda (2019) também investigaram a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis, demonstrando os resultados que os fatores relativos à motivação extrínseca por regulação externa e relativos à desmotivação estão presentes nos participantes. Os autores inferiram que o aumento da desmotivação pode influenciar no rendimento acadêmico e nas taxas de evasão do curso.

Por seu turno, Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) reforçam a importância dos professores no processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade da educação. Os autores entendem que a motivação para permanecer na carreira docente leva em consideração aspectos pessoais, profissionais e a interação com os alunos. Assim, o estilo motivacional adotado pelos docentes responde, acentuadamente, pelo tipo de orientação motivacional que o aluno passará a ter (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Por sua vez, os modelos de motivação autodeterminada e motivação intrínseca correspondem positivamente a comportamentos interpessoais tidos como promotores de autonomia.

Estilos Motivacionais dos Professores

Alguns estudiosos procuraram mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes durante as fases da carreira profissional. Os achados das pesquisas revelaram que o principal problema enfrentado pelos professores em sala de aula é a falta de motivação docente (Lima et al., 2015; Araújo et al., 2015).

O professor, em sua relação com os alunos, é um grande influenciador social e, desse modo, pode auxiliar no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das funções intelectuais, o que é fundamental para a educação (Barros, 2016). Maieski, Oliveira e Bzuneck (2013) pontuam que a

qualidade da educação está relacionada à qualidade dos profissionais que desempenham a função docente. Nesse sentido, a forma como os professores interagem com seus alunos reflete nas suas estratégias de motivação. O estilo motivacional do docente é apontado como uma característica associada à personalidade do professor, mas que está suscetível a fatores sociocontextuais (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Silva, Pletsh e Biavatti (2015) asseveram que poucas pesquisas se preocupam com a investigação das causas da motivação docente. Os autores analisaram a reação motivacional de docentes do curso de Ciências Contábeis sob a perspectiva da Teoria Atribucional. Os resultados evidenciaram que os principais motivos para a atuação docente dizem respeito ao amor pela carreira, interesse pelo ensino e pesquisa, forte relacionamento interpessoal, plano de carreira, satisfação pessoal e profissional, ambiente acadêmico, benefícios financeiros, aprendizado e conhecimento, vocação e *status* profissional.

Ainda em relação aos docentes da área de Ciências Contábeis, Colares, Castro, Neto Barbosa e Cunha (2019) investigaram os fatores motivacionais que levam esses docentes a atuarem na pós-graduação *stricto sensu*, tendo como base a teoria da autodeterminação. Os autores identificaram que a atuação de parte dos docentes participantes da pesquisa é motivada extrinsecamente por meio da regulação identificada relacionada ao menor acesso a recursos financeiros e ao prestígio que a atuação na pós-graduação *stricto sensu* traz.

Os estilos motivacionais, de acordo com os estudiosos Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), variam em um *continuum* de altamente controlador para altamente promotor de autonomia. O estilo controlador se caracteriza por pressionar o aluno a ter um determinado comportamento, sentimento, pensamento e a buscar por resultados impostos pelo professor. Neste caso, a ótica do aluno não é levada em consideração e ele é guiado a ter atitudes condizentes com a proposta do professor. Sob outra perspectiva, o estilo promotor de autonomia é revelado como uma forma de nutrir as necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e de segurança (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Promover a autonomia dos alunos significa incentivá-los a fazer escolhas, a contribuir para o envolvimento em atividades de forma não controladora e a aceitar as vontades dos discentes.

Em suma, a qualidade motivacional dos alunos é parcialmente influenciada pela forma de convívio proporcionado pelo professor, o qual controla ou promove a autonomia (Machado et al., 2012).

Nesse sentido, o estilo de motivação do professor se mostra como uma importante influência para o desempenho e motivação dos alunos.

Deci et al. (1981) elaboraram um instrumento de avaliação de estilos motivacionais dos professores denominado *Problems in School*. Os autores testaram o instrumento para identificar estratégias utilizadas pelos professores para formar alunos autônomos. Os itens do questionário buscam identificar os dois principais estilos motivacionais, o promotor de autonomia e o controlador, incluindo mais outros dois estilos intermediários, quais sejam, moderadamente controlador e moderadamente promotor de autonomia. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 68 professores de educação fundamental, evidenciando os resultados que os alunos dos docentes orientados para a autonomia eram mais motivados intrinsecamente. Esse estudo tornou-se referência para outras pesquisas, como as de Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003), Bzuneck e Guimarães (2007) e Machado et al. (2012), entre outros.

Por seu turno, Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003) desenvolveram uma nova versão para o questionário de Deci et al. (1981), adaptando os itens para a realidade das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. O objetivo principal era verificar as propriedades psicométricas para uso posterior em pesquisas e em programas de intervenção (Bzuneck & Guimarães, 2007). A pesquisa identificou, por meio de uma análise fatorial exploratória, com propriedades psicométricas definidas, quatro fatores subjacentes aos itens que, em parte, correspondiam aos quatro estilos motivacionais mencionados, porém a análise mostrou que diversos itens são contestáveis em relação aos resultados preconizados pela teoria.

Posteriormente, o estudo de Bzuneck e Guimarães (2007) reformulou o questionário, buscando determinar a fidedignidade e a validade dos itens nele contidos. Assim, os autores desenvolveram novos itens com adaptações de variáveis inconsistentes presentes no questionário original. Esses autores buscaram validar a escala dos estilos de motivação, além de identificar a preferência pelo uso de estratégias motivacionais de controle ou promoção de autonomia. Os resultados mostraram que foi predominante a preferência dos professores por estratégias de promoção de autonomia.

Em contrapartida, no estudo de Machado et al. (2012), os professores investigados interagiram com seus alunos de modo preferencialmente controlador. Nesse estudo, foi investigado se as interações

entre os professores e seus alunos se relacionaram com os estilos motivacionais apresentados pelo *Problems in School* por meio de observação em sala de aula.

A literatura apresenta as várias razões que explicam a preferência do professor em adotar o estilo controlador, segundo Machado et al. (2012), sendo elas: a pressão por produzir melhores resultados, em como cumprir os conteúdos exigidos em determinados prazos, além da cobrança da escola, dos pais e da sociedade. Nesse sentido, as influências externas poderiam contribuir para que o professor busque interações controladoras com seus alunos por também se perceber controlado externamente.

Como se pode observar, os estudos apresentados, ao analisar situações hipotéticas por meio de problemáticas em questionário, apontam um interesse em evitar o uso de formas controladoras de motivação. No entanto, ao considerar problemas reais por meio de observação em sala de aula, os professores têm propensão a interagir com seus alunos de forma controladora. Esses estudos são inconclusivos e demonstram a necessidade de novas pesquisas, especialmente, em áreas ainda não exploradas sobre esse tema, como a área contábil, que é objeto de análise deste estudo.

Método de Pesquisa

Classificação da Pesquisa

Com base nos objetivos apresentados, a presente pesquisa utiliza procedimentos metodológicos que envolvem estudos descritivos, pois visa identificar quais são os estilos motivacionais dos professores de Ciências Contábeis. Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial descrever características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Ainda segundo o autor, uma das características mais significativas desse tipo de pesquisa é a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como, o questionário e a observação sistêmica.

Quanto à abordagem, o estudo classifica-se como quantitativo, considerando o objetivo de pesquisa proposto que requer a análise de variáveis quantitativas e do uso de testes estatísticos. Segundo

Raupp e Beuren (2003), a pesquisa quantitativa caracteriza-se pela utilização de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados.

Coleta de Dados e Amostra

Para a coleta de dados, fez-se um levantamento dos cursos de Ciências Contábeis na Plataforma e-MEC, a qual abriga uma base de dados oficiais única em informações relativas às Instituições de Educação Superior – IESs e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino no Brasil. Por meio de uma busca avançada no site, foi possível identificar 1.729 cursos de Ciências Contábeis em atividade em janeiro de 2019.

Em seguida, foi realizada uma visita ao site de cada curso informado na Plataforma e-MEC com o intuito de encontrar o endereço eletrônico dos docentes, tendo sido encontrados 540 docentes, os quais compuseram a população do presente estudo. Assim, o banco de dados construído abarcava o nome da instituição, o nome e o endereço eletrônico dos docentes. Ao final, a amostra da pesquisa ficou composta pelos 182 professores de ensino superior vinculados ao curso de Ciências Contábeis inserido nesse banco de dados, os quais responderam à pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foi armazenado na plataforma Google Docs, tendo os respondentes aceitado participar da pesquisa mediante a garantia do anonimato. O contato com os docentes foi realizado por meio de envio de mensagens eletrônicas via e-mail aos endereços coletados nos sites das Instituições de Ensino Superior a que eles se vinculam.

Após a obtenção do questionário revisado por Bzuneck e Guimarães (2007), foi realizada uma adaptação na escala, que era do tipo likert de sete pontos, tendo sido alterada para uma escala contínua de 0 a 10 pontos. Essa adaptação visa ampliar as possibilidades de uso de testes estatísticos na análise dos dados. Ajustes pontuais no texto também foram realizados, uma vez que a escala original estava direcionada para o ensino fundamental.

Em seguida, foi aplicado um pré-teste com o instrumento de pesquisa a um grupo de seis professores com o intuito de identificar possíveis dificuldades na compreensão das situações. Após realizados os ajustes necessários, iniciou-se a coleta de dados, tendo ficado o instrumento disponível para resposta durante o mês de maio de 2018.

Instrumento de Pesquisa e Análise dos Dados

O instrumento da pesquisa está estruturado em duas partes. Na primeira parte, procurou-se identificar quais os estilos motivacionais dos docentes em sala de aula, variando de um estilo altamente controlador a altamente promotor de autonomia. A segunda parte do instrumento teve por objetivo levantar informações sobre o perfil do respondente, como gênero, idade, tempo de atuação na carreira docente, titulação, outras atividades exercidas, localização geográfica e tipo de dependência administrativa da instituição à qual o docente está vinculado.

A avaliação dos estilos motivacionais dos docentes deu-se por meio do instrumento *Problems in School* elaborado por Deci et al. (1981), cuja versão brasileira foi validada e ajustada por Bzuneck e Guimarães (2007). O instrumento de coleta de dados foi adaptado para a realidade do ensino superior, mantendo-se a proposta do teste original.

O instrumento contém oito situações que relatam problemas corriqueiros em sala de aula e, para cada situação, o professor deveria assinalar o seu grau de concordância (escala de dez pontos) em relação a quatro soluções para o problema apresentado, correspondendo cada uma a um estilo motivacional, sendo eles: altamente promotor de autonomia (AA), moderadamente promotor de autonomia (MA), moderadamente controlador (MC) e altamente controlador (AC).

A pontuação do estilo motivacional dos participantes foi computada pela média das oito respostas e, para o resultado dos quatro estilos, foi adotada uma ponderação dos escores médios em cada uma das quatro subescalas. Dessa forma, o escore de cada subescala foi calculado mediante a multiplicação por:

- a) +2 para o estilo altamente promotor de autonomia (AA);
- b) +1 para o estilo moderadamente promotor de autonomia (MA);
- c) -1 para o estilo moderadamente controlador (MC);
- d) -2 para o estilo altamente controlador (AC).

Sendo assim, o estilo motivacional foi obtido pela seguinte equação: $\text{Estilo Motivacional} = 2(\text{AA}) + \text{MA} - \text{MC} - 2(\text{AC})$. Essa fórmula calcula o desempenho do participante por questão. A pontuação na escala pode variar de -30 a + 30, refletindo as pontuações negativas um estilo motivacional relativamente controlador e as positivas, um estilo motivacional relativamente promotor de autonomia, podendo-se classificar os estilos em quatro intervalos: de -30 a -16 (AC), de -15 a 0 (MC), de 1 a 15 (MA) e de 16 a 30 (AA).

Para a análise dos resultados, utilizou-se a identificação do estilo motivacional dos docentes, conforme contagem apresentada acima. Além disso, foi aplicada a análise descritiva das variáveis, bem como o teste não paramétrico Mann-Whitney U, para comparação entre os grupos por gênero, regime de trabalho, titulação, outras atividades e região de localização da IES.

O instrumento de coleta de dados foi encaminhado ao Comitê de Ética para fins de análise e avaliação, considerando que a pesquisa envolve a participação de seres humanos. Após a análise do instrumento, o comitê deu seu parecer como aprovado (CAAE: 89477418.7.0000.5152).

Análise dos Resultados

Caracterização dos Respondentes

A amostra foi composta por 182 respondentes, dentre os quais, 96 (52,7%) são do sexo masculino e 86 (47,3%) são do sexo feminino, estando eles distribuídos nas seguintes faixas etárias: 16 (8,8%) têm entre 22 a 30 anos; 46 (25,3%) se situam na faixa etária entre 31 a 40 anos; 66 (36,2%) têm entre 41 a 50 anos; e 54 (29,7%) têm acima de 50 anos.

Constatou-se que 81 respondentes têm a titulação de mestre, correspondendo a 44,5% do total da amostra. Os respondentes com titulação de doutor representam 40,1% da amostra, ou seja, 73 respondentes, e os pós-doutores correspondem a 9,9% da amostra (18 respondentes). Já os detentores de MBAs ou especializações totalizaram 10 respondentes (5,5%).

Também foi observado que 62,1% dos respondentes não realizam, além da docência, outra atividade ligada à contabilidade e, dentre esses respondentes, 91 (50%) são profissionais que atuam em regime de dedicação exclusiva. No que diz respeito à dependência administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES) à qual o docente está vinculado, foi constatado que 58,2% deles estão vinculados a instituições públicas, 38,5% se encontram em instituições privadas e apenas 3,3% mantêm vínculo tanto com instituições públicas quanto com instituições privadas.

A região que apresentou o maior número de respondentes foi a Sudeste, com 40,1% do total das respostas, sendo Minas Gerais o estado que apresentou a maior participação (42,5%) da região. A região Sul representou 24,7% da amostra, tendo os três estados da região uma participação próxima a 8% do total da amostra. A participação dos respondentes da região Nordeste representou 18,2% da amostra e, desse total, a Bahia, Pernambuco e o Rio Grande do Norte apresentaram o maior número de participantes (3,7% do total da amostra) da região. Os respondentes da região Centro-Oeste representaram 13,2% da amostra. Já os respondentes da região Norte representaram 3,8% do total da amostra. Somente os estados do Acre, Alagoas, Amapá, Maranhão e Roraima não foram representados.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos respondentes por tempo de atuação como docente do ensino superior.

Tabela 1.

Caracterização dos respondentes quanto ao tempo de atuação na docência

Tempo de Atuação na Docência	Quantidade	Percentual
De 0 a 3 anos	24	13,2%
De 4 a 6 anos	16	8,8%
De 7 a 25 anos	117	64,3%
De 26 a 35 anos	20	11%
Mais de 35 anos	5	2,7%
Total	187	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

A fase com maior número de participantes (64,3%) é aquela entre os 7 e os 25 anos de experiência e se caracteriza pela fase da diversificação ou questionamento (Araújo et al. 2015). Dos 24 docentes com tempo de atuação menor que três anos, 3 respondentes não têm qualquer experiência em sala de aula.

Constatou-se ainda que 136 (74,7%) docentes cursaram disciplinas relacionadas à didática ou à metodologia de ensino durante sua formação e 106 (58,2%) docentes participaram, após a sua formação, de cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias de ensino.

Análise da Motivação Docente

Por meio da estatística descritiva, foi possível observar a distribuição dos valores dos itens pelos fatores propostos pela literatura (Bzuneck & Guimarães, 2007). A Tabela 2 revela os escores dos itens correspondentes a cada estilo motivacional.

Tabela 2.

Estatística descritiva dos escores correspondentes a cada estilo motivacional

Variáveis	N	Média	Mínimo	Máximo
Altamente promotor de autonomia (AA)	182	7,58	6,26	8,71
Moderadamente promotor de autonomia (MA)	182	6,52	3,79	8,47
Moderadamente controlador (MC)	182	5,42	2,42	7,46
Altamente controlador (AC)	182	3,25	1,31	5,76

Fonte: Elaborada pelos autores.

Foi possível observar que há preferência dos docentes pelo uso de estratégias motivacionais de promoção de autonomia ($M = 7,58$), o que ocorre em uma proporção mais de duas vezes maior que a opção por estratégias de controle, cuja média foi de 3,25. Esses resultados estão em sintonia com o estudo de Bzuneck e Guimarães (2007), visto que esses autores também identificaram uma inclinação dos professores pelo uso de estratégias motivacionais de promoção de autonomia com média de 6,01, apresentando o uso de estratégias de controle a média foi de 2,72.

Os dados encontrados mostram uma tendência educacional positiva em relação aos respondentes com possíveis reflexos na sua atuação em sala de aula, revelando uma propensão a promover motivação autônoma por meio do apoio à autonomia ou à autodeterminação (Machado et al., 2012).

A pesquisa verificou também o desempenho de cada participante por meio das médias das oito respostas, adotando a ponderação dos escores médios em cada uma das quatro subescalas. O Gráfico 1 apresenta o desempenho dos respondentes.

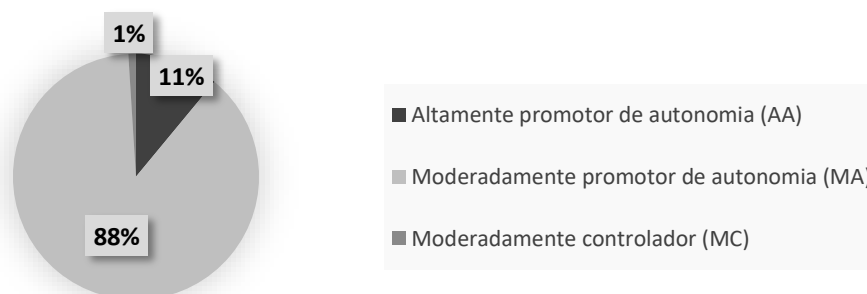


Gráfico 1. Desempenho por respondente obtido pela ponderação dos escores médios em cada uma das subescalas
Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses dados confirmam e reforçam as tendências observadas na Tabela 1, ou seja, predominam os estilos motivacionais promotores de autonomia, tendo sido a quase totalidade dos participantes (99%) classificados nos estilos moderadamente promotor de autonomia (88%) ou altamente promotor de autonomia (11%). Segundo Machado (2017), a pessoa orientada para o estilo moderadamente promotor de autonomia procura despertar no outro algum tipo de empatia ou alguma identificação com sua maneira de encarar os problemas, com seus valores ou com suas exigências.

Já os docentes orientados para o estilo moderadamente controlador representaram 1% do total dos respondentes e o estilo altamente controlador não apresentou respondentes. É perceptível, portanto, a predisposição ou a orientação para a autonomia dos alunos. Professores que têm o estilo motivacional mais próximo à promoção de autonomia buscam identificar e nutrir as necessidades básicas dos estudantes, seus interesses e preferências, bem como criam oportunidades para que os recursos internos dos alunos guiem seus próprios comportamentos (Machado et al., 2012).

Tendo em vista a relevância do professor como mediador no processo de ensino, é de extrema importância que ele saiba como estimular os alunos no intuito de evitar que o nível de motivação diminua ao longo do curso. A esse respeito, a pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013) revela que os alunos que se encontram na fase inicial do curso de Ciências Contábeis apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, ou seja, eles são motivados para a realização das atividades acadêmicas, buscando o benefício pessoal. Entretanto, foi constatado que o nível de autonomia motivacional dos

estudantes diminui ao longo do curso, sendo uma possível causa a deficiência na didática dos professores, conforme apontam os autores. Isso significa que é nesse momento que o docente poderá atuar no sentido de contribuir para que os estudantes continuem motivados no decorrer do curso.

Em seguida, o estudo procurou identificar correlações entre os resultados do instrumento *Problems in School* e as variáveis gênero, idade, fase do ciclo de vida profissional e nível de titulação dos docentes.

Inicialmente, foi analisado se os fatores identificados apresentavam distribuição normal. Entretanto, constatou-se que os fatores não apresentaram normalidade e, assim, foi necessário realizar o teste não paramétrico Mann-Whitney U para avaliar se existiam diferenças de médias para as variáveis investigadas. A Tabela 3 apresenta o resultado do teste proposto.

Tabela 3.

Comparação entre os escores fatoriais por gênero, regime de trabalho, titulação, outras atividades e região

Testes	Gênero	Regime de Trabalho	Titulação	Outras Atividades	Região
Mann-Whitney U	3062,5	3963,5	3641,0	3489,5	3676,5
Wilcoxon W	7718,5	8149,5	7827,0	5904,5	5756,5
Z	-3,003	-0,498	-1,406	-1,186	-0,293
P-valor	0,003	0,618	0,160	0,236	0,769

Fonte: Elaborada pelos autores.

Pode-se notar, pela Tabela 3, que os estilos motivacionais dos docentes pesquisados não guardam relação com regime de trabalho, nem com titulação, nem com a realização de outras atividades laborais e nem mesmo com a região onde o docente está inserido. Além disso, os dados revelam que as mulheres se apresentam significativamente mais promotoras de autonomia que os homens ($p\text{-valor} < 0,05$). A Tabela 4 revela os postos de média para a variável gênero.

Tabela 4.

Teste Mann-Whitney para característica gênero

Gênero		N	Postos de Média	Soma de Classificações
Ngeral	Mulher	86	103,89	8934,50
	Homem	96	80,40	7718,50
	Total	182		

Fonte: Elaborada pelos autores.

Por fim, foram realizados testes de correlação entre docentes que cursaram disciplinas relacionadas à didática ou à metodologia de ensino durante sua formação e docentes que participaram de cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias de ensino após sua última formação. A Tabela 5 apresenta os resultados de correlação entre as horas cursadas na disciplina de didática e as horas de participação em cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias, bem como os escores obtidos pelos docentes na escala *Problems in School*.

Tabela 5.

Análise de correlação entre horas cursadas na disciplina de didática e horas de participação em cursos de didática

Testes		Nota Geral	Horas Didática	Horas Cursos
Nota Geral	Coefficiente	1	0,093	0,163*
	P-valor	.	0,214	0,028
Horas Didática	Coefficiente	0,093	1	0,384**
	P-valor	0,214	.	0,000
Horas Cursos	Coefficiente	0,163*	0,384**	1
	P-valor	0,028	0,000	.

Obs.: ** Sig < 0,05; * Sig < 0,01.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observando o resultado da análise de correlação, é possível perceber que existe correlação positiva entre as variáveis horas de participação em cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias e as horas cursadas em disciplinas de didática (p-valor = 0,000). Isso significa que os docentes que tiveram alguma formação didático-pedagógica durante a pós-graduação (74,7% da amostra) tendem a participar, posteriormente, de cursos voltados para a pedagogia. Nesse sentido, é possível inferir que os professores com formação inicial são aqueles que se preocupam também com sua formação continuada para o exercício da docência. Esses achados reforçam ainda mais a necessidade de que os docentes tenham uma formação sistematizada para o exercício da docência.

A Tabela 5 também evidencia que as variáveis nota geral e horas de cursos estão significativamente correlacionadas (p-valor = 0,028), ou seja, os docentes que participaram, após a sua formação, de cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias de ensino (58,2%) tendem a apresentar maiores níveis de promoção de autonomia junto aos estudantes. Assim, verifica-se que, além

da importância da formação continuada, os docentes também podem desenvolver estilos de atuação que promovam maior autonomia discente, contribuindo para sua formação e motivação ao longo do curso.

Em síntese, esses achados corroboram o entendimento de Guimarães e Boruchovith (2004) ao afirmarem que o estilo motivacional do professor é uma característica vinculada à personalidade, mas vulnerável a fatores sociocontextuais (inclusive, gênero).

Considerações Finais

A motivação é essencial para o envolvimento dos alunos com o ensino e o modo de convívio proporcionado pelo professor tem influência na qualidade motivacional desses estudantes. Nesse sentido, o presente estudo buscou investigar os estilos motivacionais empregados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis, utilizando como base o estudo feito por Bzuneck e Guimarães (2007).

Os resultados evidenciam que os docentes têm, predominantemente, estilo moderadamente promotor de autonomia. Os docentes que optam por esse estilo motivacional buscam apoiar a autonomia, incentivando seus alunos a fazerem escolhas e a tomarem decisões sobre sua educação, bem como a terem interesse pelas metas de aprendizagem (Guimarães, 2003, p. 23).

Os resultados encontrados corroboram os achados de Bzuneck e Guimarães (2007), os quais revelam a preferência dos professores por estratégias de promoção de autonomia, evitando o uso de formas controladoras de motivação. Importante ressaltar que a pesquisa realizada por Leal, Miranda e Carmo (2013) sobre a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis, à Luz da Teoria da Autodeterminação, identificou a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem, mas a maioria apresenta-se intrinsecamente motivada, ou seja, tem interesse no desenvolvimento de atividades acadêmicas, o que facilita a interação com a motivação identificada para os docentes no mesmo curso.

Ao analisar os estilos motivacionais, considerando-se o gênero, constata-se que as mulheres se apresentam significativamente mais promotoras de autonomia que os homens. Guimarães (2003, p. 158) relaciona essa tendência motivacional com os padrões de interação social determinados para as mulheres na cultura ocidental, visto que, para influenciar os alunos a terem uma orientação motivacional inclinada

para o modo autônomo e autodeterminado, é preciso atenção para as suas necessidades, respeito aos seus interesses e metas, além do estabelecimento de vínculo afetivo, entre outras formas de interação, que são mais semelhantes aos estereótipos do gênero feminino.

As variáveis idade, tempo de atuação profissional e o nível de titulação dos docentes não indicaram diferença relevante entre os estilos motivacionais dos docentes pesquisados, tendo sido também verificado que os docentes que têm maior número de cursos de formação continuada se apresentam significativamente mais promotores de autonomia que os demais. Pode-se inferir que o melhor preparo para a docência proporciona aos professores mais segurança em sala de aula, o que reflete na atribuição de maior autonomia aos discentes.

O estudo também apontou que os docentes que promovem a autonomia buscam oferecer aos alunos oportunidades de escolhas, apoiando-os em seus interesses e apresentando feedback significativo como forma de melhoria de sua prática pedagógica com o intuito de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos (Guimarães, 2003, p. 23). Os achados do presente estudo evidenciaram ainda a preferência dos docentes por estratégias de promoção de autonomia, no entanto, pesquisas qualitativas apontam resultados opostos (Machado et al., 2012), indicando que os docentes têm propensão a interagir com seus alunos de forma controladora.

Os resultados evidenciam, além disso, que os professores que tiveram formação pedagógica inicial (cursaram disciplinas de metodologia de ensino durante a pós-graduação) tendem a realizar mais cursos de formação continuada. Também foi identificada correlação entre a quantidade de horas dedicadas a cursos de formação continuada e o fato de haver estilos de motivação mais autônomos. Esses achados permitem inferir que a formação auxilia o docente a promover maiores níveis de autonomia e motivação em sala de aula.

É possível verificar, por meio deste estudo, que os docentes pesquisados promovem a autonomia dos seus alunos, contudo os discentes da área contábil têm alcançado baixos níveis de rendimento acadêmico nas edições do ENADE e no exame de suficiência. Guimarães e Bzuneck (2008, p.111) afirmam que as motivações divergem e provocam manifestações diversas em cada aluno, sendo “um fenômeno complexo, multideterminado, que pode apenas ser inferido mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de autorrelato”.

Nesse sentido, é possível observar que cada indivíduo enfrenta, em vários aspectos, influências sociocontextuais que afetam o desempenho acadêmico. Para Leal, Miranda e Carmo (2013), o estudante, no meio acadêmico, pode ter seu comportamento regulado por diferentes variáveis, como influências sociais, pressões internas e frequências. Portanto, sugere-se, para estudos posteriores, investigar possíveis causas do baixo desempenho acadêmico dos discentes.

Ressalta-se que os resultados encontrados no presente estudo contribuem para o aprimoramento da educação contábil, haja vista a evidenciação dos estilos motivacionais dos docentes que poderão influenciar no desempenho e motivação dos discentes, o que poderá proporcionar o despertar dos alunos para novos conhecimentos e oportunidades e, assim, possivelmente, influenciar no meio empresarial, haja vista que serão entregues ao ambiente organizacional bons profissionais dispostos e motivados a novos desafios.

Destaca-se como limitação do presente estudo a abordagem quantitativa aplicada ao analisar situações hipotéticas por meio de problemáticas estabelecidas em questionário, dado que os resultados advieram de percepções apontadas pelos próprios respondentes acerca de si, podendo as respostas não refletirem a realidade. Assim, embora relevantes, os resultados não podem ser generalizados. Sugere-se, para futuros estudos, uma ampliação da amostra com professores de outras áreas, bem como a aplicação de uma abordagem qualitativa com observação em sala de aula e entrevistas com docentes e discentes.

Referências

- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 177-178. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100019>
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. D., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26, 93-105. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>
- Barros, L. M. (2016). *Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior*. Tese de Doutorado. 130 p. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Instituições de educação superior e cursos cadastrados*. Recuperado de <http://emec.mec.gov.br/>.
- 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), 89-107. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>
- Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, Capivari*, 1(4), 30-38.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 23(4), 415-421. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000400007>
- Carmo, C. R. S., & Carmo, R. D. O. S. (2014). Motivação para aprendizagem no ensino superior: um estudo envolvendo o estágio curricular, alunos da modalidade presencial e alunos do curso a distância. *Cadernos da FUCAMP*, 13(18).
- Colares, A. C. V., Castro, M. C. C. S., Barbosa, J. E., & Cunha, J. V. A. D. (2019). Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 30, 381-395. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>
- Conselho Federal de Contabilidade – CFC (2020). *Relatórios estatísticos do Exame de Suficiência 2020*. Recuperado de <http://cfc.org.br/registo/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- Davoglio, T. R., Spagnolo, C., & Santos, B. S. D. (2017). Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 175-182. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gil, A. C. (2002). Como classificar as pesquisas. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, p. 41-58.
- Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. 188 p. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2003). Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 17-24. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100004>
- 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*, 17(2), 143-150. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Guimarães, S. E. R. & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira – INEP (2018). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP, 2018. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira – INEP (2020). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília: INEP, 2020. Recuperado de <https://bit.ly/3adNDtF>.
- Leal, D. T. B., & Cornachione Júnior, E. (2006). A aula expositiva no ensino da contabilidade. *Contabilidade vista & revista*, 17(3), 91-113.
- 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, 162-173. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1).
- Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. D., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. *REICE – Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*.
- Lourenço, A. A., & de Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2).
- Machado, A. C. T. A. (2017). *Como motivar estudantes: a eficácia de um programa autorreflexivo desenvolvido para a capacitação de professores em teorias sociocognitivas da motivação*. 140 p. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Machado, A. C. T. A., Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2006). Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 27(1), 03-13. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2006v27n1p03>
- Machado, A. C. T. A., Rufini, S. E., Maciel, A. G., & Bzuneck, J. A. (2012). Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 188-201. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100014>
- Maieski, S., Oliveira, K. L. D., & Bzuneck, J. A. (2013). Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. *Psico-USF*, 18, 53-64. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000100007>
- Martinelli, S.C., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 6(1), 21-31.
- Silva, A., Pletsch, C. S., & Biavatti, V. T. (2015). Reação motivacional docente do curso de graduação em ciências contábeis sob a perspectiva da teoria atribucional. *Contabilidad y Negocios*, 10(20), 70-82. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.201502.005>
- 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. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v38i2.41079>

- Raupp, F. M. & Beuren, I. M. (2003). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: Beuren, I. M. (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, p. 76-97.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big Theories Revisited*, 4, 31-60.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq e à FAPEMIG pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa.

Submetido: 07/01/2019

Aceito: 12/07/2021