

**FUCAPE FUNDAÇÃO DE PESQUISA E ENSINO**

**VITAL HENRIQUE BARBOSA COSTA**

**A INFLUÊNCIA DO FATOR MOTIVAÇÃO NA DIFICULDADE DE  
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**VITÓRIA  
2021**

**VITAL HENRIQUE BARBOSA COSTA**

**A INFLUÊNCIA DO FATOR MOTIVAÇÃO NA DIFICULDADE DE  
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis – Nível Profissionalizante.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Soares Monte-mor.

**VITÓRIA  
2021**

**VITAL HENRIQUE BARBOSA COSTA**

**A INFLUÊNCIA DO FATOR MOTIVAÇÃO NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Aprovada em 19 de agosto de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. DANILO SOARES MONTE-MOR**  
Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino

---

**Prof. Dr. VALCEMIRO NOSSA**  
Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino

---

**Profa. Dra. NEYLA TARDIN**  
Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino

## RESUMO

A motivação para o presente estudo foi mostrar a persuasão que as variáveis intrínsecas e extrínsecas, em suas regulações: externa, introjetada, identificada e integrada, tem sobre a minimização na dificuldade de aprendizagem. O objetivo geral desta proposta de pesquisa consiste em identificar as influências dos fatores de motivação na dificuldade de aprendizagem de alunos de um curso de Ciências Contábeis. Para isso, destaca-se, na literatura estudada, a teoria da autodeterminação, as características dos fatores da motivação intrínseca e extrínseca, a desmotivação e as características demográficas como idade e gênero. Esses elementos serão analisados para ver se aumentam ou diminuem a dificuldade de aprendizagem. A amostra da pesquisa foi composta por 300 (trezentos) estudantes de contabilidade iniciantes e concluintes, nos turnos matutino e noturno. Foi utilizada a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), com 29 perguntas, todas influenciadas pela teoria da autodeterminação. Os resultados da pesquisa foram obtidos através da média estatísticas e da regressão linear, que possibilitaram as respostas para as hipóteses. As motivações intrínsecas e extrínsecas sobressaíram-se à desmotivação, conforme resultados das respostas dos alunos, obtidas por meio dos questionários propostos na já citada teoria, que comprovaram ter diminuído a dificuldade de aprendizagem.

Palavras-chave: Autodeterminação; motivação; intrínseca; extrínseca.

## **ABSTRACT**

The motivation for this study was to show the persuasion that the intrinsic and extrinsic variables, in their regulations: external, introjected, identified and integrated, have on the minimization of learning difficulties. The general objective of this research proposal is to identify the influences of motivational factors on the learning difficulties of students in an Accounting course. For this, in the studied literature, the theory of self-determination, the characteristics of intrinsic and extrinsic motivation factors, demotivation and demographic characteristics such as age and gender stand out. These elements will be analyzed to see if they increase or decrease the learning difficulty. The research sample consisted of 300 (three hundred) beginner and senior accounting students, in the morning and night shifts. The Academic Motivation Scale (EMA) was used, with 29 questions, all influenced by the theory of self-determination. The research results were obtained through statistical average and linear regression, which enabled the answers to the hypotheses. The intrinsic and extrinsic motivations stood out from the lack of motivation, according to the results of the students' answers, obtained through the questionnaires proposed in the aforementioned theory, which proved to have reduced the learning difficulty.

**Keywords:** Self-Determination; motivation; intrinsic; extrinsic.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1.....</b>	<b>6</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>11</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO .....	11
2.2 CARACTERÍSTICAS DOS FATORES DESMOTIVAÇÃO E MOTIVAÇÃO.....	14
<b>2.2.1 Características do fator desmotivação.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.2 Características dos fatores motivação.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2.2.1 Regulação externa.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2.2.2 Regulação introjetada .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.2.3 Regulação identificada .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.3 Características da motivação intrínseca .....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>22</b>
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
3.1 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA .....	25
3.2 MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA .....	27
<b>Capítulo 4.....</b>	<b>29</b>
<b>4 RESULTADO .....</b>	<b>29</b>
4.1 TESTES DE DIFERENÇAS DE MÉDIAS E MODELO DE REGRESSÃO .....	31
<b>Capítulo 5.....</b>	<b>41</b>
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>49</b>

## Capítulo 1

### 1 INTRODUÇÃO

A demanda por profissionais de contabilidade tem-se mostrado crescente em diversos países, como nos Estados Unidos da América – EUA (Masasi, 2012), na África do Sul (Bagamery, Lasik, & Nixon, 2005; Du Plessis, Muller, & Prinsico, 2005) e no Brasil (Rissi & Marcondes, 2011). Grande parte dessa demanda, ressaltam Carvalho e Tomaz (2010), advém da necessidade da implantação de uma gestão de negócios que utilize a informação contábil de modo mais sofisticado, bem como pelo desenvolvimento de departamentos específicos nas áreas tributária e gerencial das empresas.

A mudança na demanda por profissionais de contabilidade com habilidade e estratégia vem acompanhada também por alterações na legislação contábil. A Lei nº 11.638/2007 e a Medida Provisória nº 449/2008, convertida posteriormente na Lei nº 11.941/2009, que alterou o artigo 178 da Lei nº 6.404/1976 – sobre a nova estrutura do balanço patrimonial –, devem ser conhecidas por alunos e profissionais por se tratarem de câmbios no sistema de contabilidade do Brasil. Ademais, é preciso entender as convergências das normas brasileiras com as normas conhecidas como *International Financial Reporting Standards* (IFRS), em busca de um ponto comum entre as normas existentes com a nova legislação – para serem mais precisas nos resultados propostos pelos dados da contabilidade como a nova estrutura do balanço patrimonial – e os grupos dos intangíveis. Assim, diante de novas dinâmicas implementadas no mercado internacional e nacional, inaugura-se uma realidade de

exigências maiores nos quesitos capacitação e dedicação dos profissionais e estudantes de contabilidade (Pavione, Avelino, & Souza Francisco, 2016).

A falta de qualidade no ensino do recém-formado para exercer a profissão contábil pode ser um indicador de falhas no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à motivação para o estudo (Andere & Araújo, 2007). A falta de motivação aumenta a dificuldade no aprendizado dos alunos de forma geral e Gagné e Deci (2005), ao tratarem dessas variáveis da motivação extrínsecas – externas, introjetada, identificada e integrada e intrínsecas –, concluíram que a performance do aluno apresenta atitudes de dificuldades com as disciplinas, nos conhecimentos prévios, nas motivações e nas relações com os professores, fazendo com que aumente a dificuldade na aprendizagem (Bordenave & Pereira, 2007).

A motivação extrínseca expõe variáveis que explicam a influência da motivação na solvência da dificuldade de aprendizagem, como a regulação externa, por meio da qual o aluno age para não sofrer uma punição, na regulação introjetada, em que a pessoa desenvolve o estudo dando o melhor de si, para não se sentir culpada pelas pessoas, na regulação identificada, pela qual o aluno age porque isso se faz necessário para obter a sua escolha, e na regulação integrada, na qual o aluno age por uma escolha pessoal, ou seja, estuda para alcançar o seu desejo (Guimarães & Bzuneck, 2008).

Na motivação intrínseca o aluno discorre sobre o seu interior para alcançar o seu desejo, satisfazendo a si próprio, valorizando o seu ego como ser humano e profissional. Por isso podemos determinar que essa motivação é autônoma. Nesse sentido, dividimos a motivação intrínseca em três estados que requerem entender o íntimo do aluno, como saber, realizar e aprender. Esses fatores fazem com que o

estudante se realize e se sinta mais preparado para assumir o seu profissionalismo (Bzuneck & Guimarães, 2010).

Com isso tem-se o seguinte questionamento: dentre os diversos fatores que influenciam os alunos de contabilidade em seu processo na dificuldade de aprendizagem, qual é a relação da motivação com a dificuldade de aprendizagem acadêmica de discentes de um curso superior de Ciências Contábeis? O objetivo geral desta proposta de pesquisa consiste em identificar as influências dos fatores da motivação no processo de dificuldade de aprendizagem de alunos de um curso de Ciências Contábeis. A motivação extrínseca e intrínseca faz-se importante na eliminação da dificuldade de aprendizagem, pois elas sujeitam o aluno a buscar uma força de incentivo maior, seja no âmbito interno ou externo. Isso leva ao desenvolvimento de uma autoajuda que impede as dificuldades na aprendizagem. (Alves, 2013).

A temática da motivação no meio acadêmico é abordada a partir de teorias diferentes, como a teoria da motivação temporal e a teoria dos impulsos e necessidades. Esta pesquisa deu destaque para a teoria da autodeterminação. Para Leal, Miranda e Carmo (2013), a escolha por essa teoria se dá para identificar a influência da motivação extrínseca e intrínseca na dificuldade de aprendizagem, mostrando como elas agem no aluno e como o aluno se comporta quando se sente motivado.

A teoria da autodeterminação foi estudada por vários pesquisadores, como Wechsler (2006), Pfromm (1987), Mitchell Jr. (1992) e Guimarães e Bzuneck (2008), sempre defendendo a ideia da importância da motivação na aprendizagem escolar.

Esse tema continua sendo estudado por outros autores, como: Leal, Miranda e Carmo (2012) e Oliveira (2015).

Além das pesquisas focadas nesses pontos relacionados com o processo da dificuldade de aprendizagem, é significativo o número de pesquisas tratando de outros fatores, como o gênero ou idade, ou seja, variáveis demográficas. Nesse sentido, Bagamery, Lasik e Nixon (2005), Masasi (2012) e Wally-Dima e Mbekomize (2013), dentre outros, informam em seus estudos que, no tocante ao gênero, ora o feminino se sobressai sobre o masculino, ou vice-versa, em exames de contabilidade.

A hipótese norteadora do trabalho considera que, dentre os fatores apontados como impactantes no aprendizado acadêmico de alunas e alunos de contabilidade, as motivações extrínseca e intrínseca são determinantes para amenizar a dificuldade de aprendizagem, conforme a nossa pesquisa com os alunos de contabilidade.

Esta pesquisa assemelha-se aos estudos de Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2012), que qualificaram as análises da motivação voltadas para a dificuldade de aprendizagem dos alunos de contabilidade de uma instituição particular. A proposta, desse modo, é preencher uma lacuna ao relacionar a dificuldade de aprendizagem com a falta de motivação em uma única investigação acadêmica para os alunos de contabilidade, e não de outros cursos oferecidos pela instituição.

A pesquisa será desenvolvida a partir da teoria da autodeterminação, de Guimarães e Bzuneck (2008), com base na versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), realizada com os alunos iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Os dados serão analisados pelas médias das variáveis mensuradas pelo teste T e Regressão Linear.

## Capítulo 2

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Esta seção destina-se à discussão das temáticas relacionadas às mudanças mais recentes, contemplando o processo de ensino nos cursos de ciências contábeis, muitas delas motivadas por escândalos tanto no setor privado quanto no público. Discute-se também, nesse contexto, as transformações operadas no processo de aprendizagem dos estudantes de contabilidade.

Farias et al. (2013), ao tratarem desse cenário, argumentam ter havido um aumento da necessidade de uma padronização dos demonstrativos contábeis, o que impôs a realização de adequações em termos de ensino e de aprendizagem frente às novas exigências, cujos processos envolvem tanto os profissionais contábeis já formados como os que ainda estão em formação.

Martin e Dowson (2009) e Schleifer e Dull (2009) explicam que, além do aumento da demanda em decorrência da exigência da gestão de negócios mundo afora, houve um decréscimo na oferta de contadores. Para os autores, isso se deve às dificuldades de aprendizagem dos alunos que cursam Ciências Contábeis, principalmente em países que adotaram as mudanças nas normas via processo de convergências do *Internacional Financial Reporting Standards* (IFRS).

Integra também esse significativo número de adequações às novas exigências no âmbito do ensino da contabilidade em diversos países as relacionadas com as transformações em relação ao próprio ensino superior. Beck e Rausch (2014)

explicam que, nesse sentido, alunas, alunos e professores dos cursos de contabilidade, bem como os profissionais da área, são desafiados constantemente frente ao que se tem colocado a partir desse cenário.

Os reflexos dessas alterações percebidas no âmbito do Ensino Superior brasileiro se dão também nos cursos de Ciências Contábeis que, de acordo com Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015), somam-se às transformações que acontecem peculiarmente à profissão. Os autores exemplificam mencionando a adequação e a adoção de padrões contábeis internacionais e o aumento da pós-graduação a partir do ano de 1998, o que tem apontado a necessidade de investigações capazes de possibilitar o entendimento dos processos de aprimoramento e formação dos profissionais da área.

Com o aumento do número de instituições que oferecem formação superior em contabilidade e, conseqüentemente, o crescimento do número de matrículas, evidencia-se, de acordo com Pavione, Avelino e Souza Francisco (2016), que a formação dos novos profissionais na área em relação direta com o número de cursos oferecidos e matriculados não têm sido efetivas.

Para Pavione, Avelino e Souza Francisco (2016), um dos fenômenos observados há algum tempo nesse meio diz respeito à desistência ou evasão ao longo da graduação. Embora a temática da evasão não seja o foco deste estudo, convém lembrar que Santos e Noronha (2005) apontam, em suas pesquisas, que um dos fatores a influenciar esse fenômeno tem relação com a insatisfação com a qualidade dos cursos oferecidos. Vale lembrar que a qualidade de um curso superior, segundo Andere e Araújo (2007), pode ter relação direta com as metodologias de ensino e sua aplicação eficaz nas instituições.

Trabalhos como os de Peleias (2006), Morozini, Cambuzzi e Longo (2007), Andere e Araújo (2008) e Beck e Rausch (2012) e de Silva (2008). Para compreender o ensino - aprendizagem foram verificadas questões pertinentes na prática do ensino. A adesão nessas pesquisas resulta de estudos dos fatores que desempenham influências sobre o comportamento do aluno no espaço estudantil, facilitando a elaboração e a prática de benefícios adquiridos no curso superior e, mais especificamente no curso de Ciências Contábeis.

Ratifica-se, desse modo, o papel da educação como suporte indispensável na formação tanto do cidadão como do profissional que, de acordo com Andere e Araújo (2007), disponibiliza as habilidades necessárias de criação, crítica e reflexão do uso de conhecimentos gerais e específicos. Para os autores, o ensino da contabilidade deve buscar atender às necessidades do mercado e, concomitantemente, dar conta das especificidades do campo do ensino e da pesquisa.

Essa especificidade coloca desafios para a construção de um processo de ensino e de aprendizagem que atenda essa dinâmica de formação dos profissionais contábeis e que leve em conta as dificuldades do alunado. Muitas dessas dificuldades estão relacionadas, inclusive, com características demográficas como emprego, estado civil, etnia, filhos, gênero e renda. Teles, Mendes e Flach (2015), ao tratarem dessa temática, lembram que alguns deles são facilmente mensurados, enquanto outros apresentam dificuldades maiores, notadamente os relacionados com as subjetividades dos discentes.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS DOS FATORES DESMOTIVAÇÃO E MOTIVAÇÃO

Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal et al. (2013) enfatizam que a teoria da autodeterminação explica a motivação do indivíduo e é classificada em três grupos, sendo: (I) desmotivação, (II) motivação extrínseca e (III) motivação intrínseca. A desmotivação, como já referenciado acima e sugerido pelo próprio termo, tem como característica a falta de motivação, isto é, o indivíduo não demonstra intenção e características proativas e, ao mesmo tempo, não valoriza adequadamente a atividade que executa.

### 2.2.1 Características do fator desmotivação

A desmotivação que representa a dificuldade de aprendizagem é um fator que demonstra a fragilidade do aluno no aprendizado através de uma forma escassa de rendimento escolar e mostra um risco, qual seja, a falta de motivação diminui o aprendizado (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004).

A desmotivação incompatibiliza a falta de percepção das ações e seus desfechos, ou seja, a falta de motivação intrínseca e extrínseca faz o indivíduo sem motivação, sem emoção e sem estímulo sentir-se fragilizado para se realizar e adquirir conhecimento. Isso faz com que aumente a dificuldade de aprendizagem.

A desmotivação leva em conta a ideia de que ela aumenta a dificuldade de aprendizagem, pois mostra a fragilidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, identificada em seu rendimento acadêmico ou escolar. Para Coll et al. (2004), essa condição é um risco, já que aponta a falta de motivação do estudante e afeta negativamente seu aprendizado.

## 2.2.2 Características dos fatores motivação

Para Robbins (2005), o indivíduo tem que buscar uma resistência, perseverança ter uma força de vontade para assegurar a motivação nas realizações dos seus objetivos com isto, os resultados vão surgindo positivamente na sua maneira de agir. Pesquisadores como Ryan, Connel e Deci (1985) e Ryan e Deci (2000) insinua que o ser humano tem aptidão nas estimulações do ato de aprender. No entanto, o convívio do meio em que participa pode contribuir ou não para firmar essa motivação e algumas necessidades psicológicas como: autonomia e, competência. Faz com que o aluno tenha mais facilidade para enfrentar as situações que vão surgindo na sua aprendizagem Clement (2013); Custodio (2013) e de Alves (2013).

A Autodeterminação é uma das Teorias mais aplicada para explicar a motivação do indivíduo de acordo com Ryan, Connel e Deci (1985), essa percepção mostra o bem-estar e como ela pode ser adquirida, tanto na motivação intrínseca quanto na extrínseca. Essas teorias promovem grandes resultados no sentido psicológico como: autonomia, competência motivando as pesquisas e descobrindo ações tanto intencionais quanto motivas.

A Teoria da autodeterminação mostra que todo indivíduo é provido naturalmente para obter a sua autorregulação para exercer as suas vontades próprias satisfazendo o seu ego. E a duas necessidades psicológicas. Como aponta os autores Guimarães e Bzuneck (2008), que são autonomia e competência. Assim, a convivência no meio escolar pode inibir ou satisfazer as necessidades que provocam a motivação. Conforme Guimarães e Bouruchovitch (2004) e Hagger (2006) e de Reeve (2004).

Reeve, Deci e Ryan (2004) discutem a teoria da autodeterminação em diversos níveis e, desse modo, identificam que qualidade ou tipo de motivação mais específica mostra-se mais relevante no sentido de influenciar ou prever comportamentos. Desse modo, a motivação intrínseca ocorre pelo prazer em si da atividade que se executa, prazer esse que flui sem necessidade de autodeterminação, competência, necessidade de relacionamento, pressões e restrições.

Outra regulação que a Teoria da autodeterminação retrata é a motivação extrínseca, essa faz com o indivíduo procura as respostas das suas dúvidas para a sua autorrealização, alcançando os seus objetivos e os seus desejos e evitando a negatividade nos resultados que anula essa motivação. Os autores ainda acrescentam que a motivação extrínseca possibilita respostas para o comportamento de efeitos limitados, onde a motivação intrínseca resulta de respostas mais agradáveis em termos de aprendizagem, criatividade e desempenho conforme Deci e Ryan (1985).

O segundo grupo da motivação, qual seja, a extrínseca, divide-se em quatro tipos de regulações comportamentais: externa, introjetada, identificada e integrada, que não vai ser estudada por assemelhar-se à motivação intrínseca, conforme Gagné e Deci (2005).

### **2.2.2.1 Regulação externa**

Regulação externa, entendida como a forma menos autônoma de motivação, já que o sujeito pratica alguma ação para evitar punições ou obter recompensa. Essa regulação leva o aluno a uma proatividade no seu comportamento, prevendo que resultados insatisfatórios levarão a prejuízos futuros (Leal, Miranda, & Carmo, 2013).

Ryan e Deci (2017) relatou, em suas pesquisas, que a regulação intrínseca pode ser afetada no indivíduo quando uma relação externa intervém em oferecimentos externos de alguma coisa que possa prejudicar a sua autonomia. A recompensa e a punição fazem a regulação externa diminuir a dificuldade de aprendizagem.

Na regulação externa a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições. Por exemplo: “Um aluno pode estar (até mesmo altamente) motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite (motivação extrínseca e regulamento externo)” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008). Desse modo, tem-se a seguinte hipótese:

Hipótese 1 – A regulação externa diminui a dificuldade de aprendizagem.

### **2.2.2.2 Regulação introjetada**

Regulação introjetada é a situação em que o indivíduo nada mais faz do que administrar as consequências frente a um possível resultado previsível de uma ação e se deixa direcionar por pressões internas como ansiedade e culpa. Essa regulação pode ser conceituada também como de motivação controlada, contendo um comportamento externo e interno ao mesmo tempo, porque o indivíduo se interioriza para salvar o seu ego e cria um medo do que possa vir do externo, como a vergonha (Moura, 2012).

A regulação introjetada trata-se da criação de uma aceitação para provocar em si mesmo a autoestima, apesar de ser preciso uma força externa para completar aquele comportamento capaz de levar à autoestima. Por isso ela ocorre de forma interna, mostrando a sua capacidade de ter a autoestima, conduzindo e condicionando a adoção de regulamentos para o comportamento, mas não a aceitação total dos

regulamentos como sendo sua. Em virtude disso, essa regulação diminui a dificuldade de aprendizagem por proporcionar autoestima. (Ryan & Deci, 2017).

Nesse sentido, origina-se a próxima hipótese:

Hipótese 2 – A regulação introjetada diminui a dificuldade de aprendizagem.

### **2.2.2.3 Regulação identificada**

Regulação identificada tida como a mais autônoma em comparação com as regulações externa e introjetada, pois percebe-se algum grau de interiorização, não obstante o motivo ou a razão para se fazer algo. Ela pratica o ato por entender a relevância que tem o seu ato, tanto para alcançar os seus objetivos quanto pela autorrealização.

Nessa regulação, a pessoa identifica, pessoal e conscientemente, a valorização da atividade, e isso faz com que ela aja com mais precisão para alcançar os seus objetivos. Essa autorrealização também faz a dificuldade de aprendizagem diminuir (Ryan & Niemie, 2009) e origina a quarta hipótese deste estudo, a saber:

Hipótese 3 – A regulação da identidade diminui a dificuldade de aprendizagem.

### **2.2.3 Características da motivação intrínseca**

A motivação provém do processo responsável pela intensidade, duração e persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar determinado objetivo (Robbins, 2005). Alguns autores sugerem que o ser humano tem tendência fixa para a estimulação e a aprendizagem. No entanto, o meio em que ele convive pode fortalecer ou enfraquecer essa tendência quando dificultadas por necessidades psicológicas como competência, autonomia e pertencimento. Quando o aluno se

adapta a essas situações, ele passa a aprender melhor e com mais facilidade; senão, o efeito pode ser contrário (Ryan, Connel, & Deci, 1985; Ryan & Deci, 2000).

A regulação da motivação intrínseca, o indivíduo tem o prazer nas execuções das tarefas e atividades satisfazendo o seu interior (Guimarães & Bzuneck, 2008). Na motivação intrínseca o aluno prioriza e determina que ao fazer as atividades ele se sente realizado com o conhecimento adquirido das mesmas; e não é imposta por possíveis conclusões, mas vem por vontade de realizá-las, por uma conquista de ensino –aprendizagem e evolução (Deci & Ryan, 2002).

As pessoas ver a motivação intrínseca quando suas precisões são inatas de autonomia (estar sob o comando de sua própria maneira de vida e agir em harmonia com seu íntimo), competência (se faz com a maneira eficiente e com o meio que o vive) e relacionamento ou dependência (quer se interagir com as pessoas e de fazer algo de melhor para o outro) são satisfeitas. Essas três necessidades básicas são os nutrientes da proatividade, do funcionamento positivo e da saúde psicológica (Deci & Ryan, 2002).

Os tipos de motivação intrínseca são: (a) motivação intrínseca para saber (fazer algo pelo prazer e pela satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender); (b) motivação intrínseca para realizar coisas (fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre da busca de realização ou criação de coisas); e (c) motivação intrínseca para vivenciar estímulo (fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética) (Sobral, 2003).

Com isso, tem-se a origem de mais uma hipótese:

Hipótese 4 – A motivação intrínseca diminui a dificuldade da aprendizagem.

Na Figura 1, apresenta-se a teoria da autodeterminação e suas relações intrínseca e extrínseca nas motivações de regulações externa, introjetada, identificada, fazendo uma associação dos fatores, os quais podem influenciar na aprendizagem do aluno ou aluna de contabilidade.

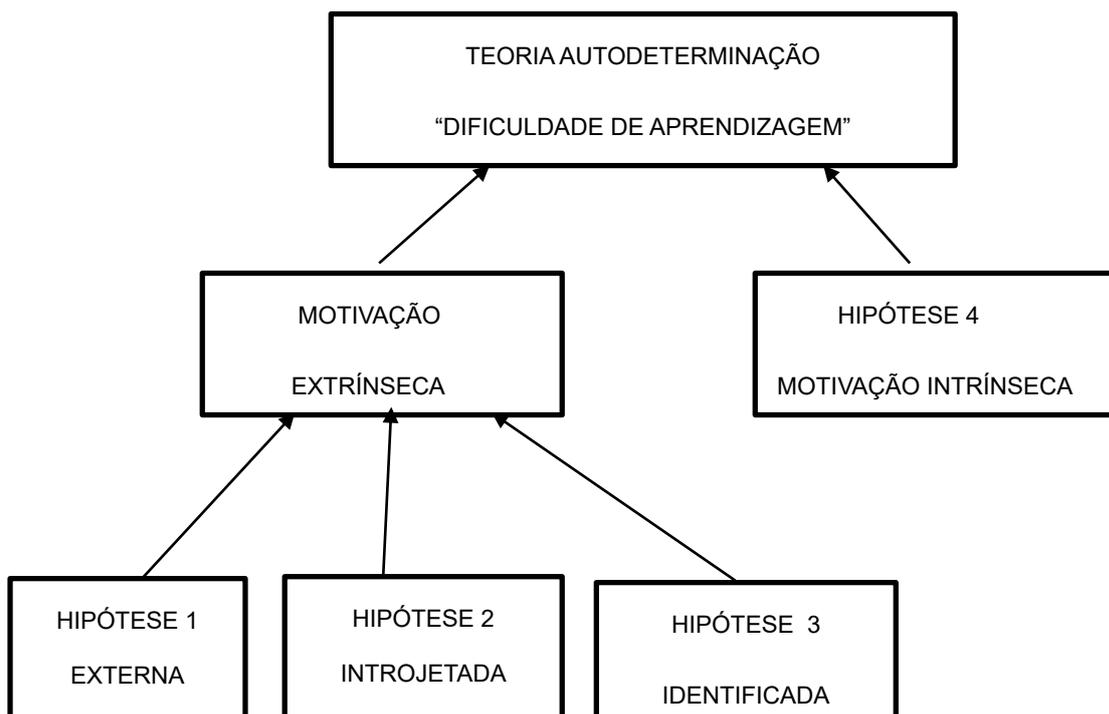


Figura 1: Modelo teórico de fatores que influenciam a dificuldade de aprendizagem  
Fonte Adaptada de Gagné e Deci (2005, p. 336).

Bech e Rausch (2014) explicam que as características demográficas mais estudadas em sua relação com o desempenho de estudantes no ensino formal correspondem a emprego, estado civil, filhos, gênero e renda. Neste estudo, o foco será apenas nos fatores gênero e idade, discussão apresentada nos subtópicos seguintes.

## Capítulo 3

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta proposta de trabalho classifica-se como uma pesquisa descritiva e se efetivará a partir de um questionário proposto por Guimarães e Bzuneck (2008), composto por 29 (vinte e nove) perguntas relacionadas às características intrínsecas saber, realizar e vivenciar, e extrínsecas. Esta última se destaca nas regulações externa, introjetada, identificada e na desmotivação, as quais foram estudadas por Gagné e Deci (2005) na teoria da autodeterminação. Também nesse questionário foram elaboradas 02 (duas) perguntas relacionadas à parte demográfica – idade e gênero –, totalizando 31 (trinta e uma) perguntas. A escala denominada de EMA (Escala de Motivação Acadêmica) tem como objetivo demonstrar a parte emotiva do aluno do curso superior, respondendo à problemática do trabalho que investiga a influência dos fatores desmotivação e motivação no aprendizado do aluno de Contabilidade.

Antes da aplicação do questionário houve uma explicação do conteúdo do trabalho em todos os períodos do curso de Contabilidade, mostrando a relação dos fatores da motivação extrínseca e intrínseca com a dificuldade de aprendizagem e a sua importância na IES e no curso de Ciências Contábeis, frisando também as regras para os alunos respondentes, que seria de livre e espontânea vontade, no tempo de 30 (trinta) minutos. Inicialmente, foi feita a leitura do questionário com os iniciantes e concluintes e mostradas as respostas atribuídas às perguntas conforme a escala Likert pontuada de 1 (um) a 7 (sete), na qual 1 corresponderia a “concordo totalmente”

e 7 a “não concordo totalmente”. As respostas foram mensuradas pela escala Likert, em que foram qualificadas as variáveis com mais precisão e fidelidade.

O questionário foi aplicado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – área I, hoje denominada de Escola de Gestão e Negócio (EGE), em Goiânia/Goiás, para o curso de Ciências Contábeis, nos turnos matutino e noturno. A mostra teve um montante de 300 (trezentos) alunos iniciantes e concluintes dos gêneros masculino e feminino, com faixas etárias de 18 (dezoito) a 50 (cinquenta) anos. Esse montante da mostra vai de acordo com outras pesquisas, como a de Fávero, Belfiore, Silva e Chan (2009), para os quais a mostra deve ser “no mínimo 05 (cinco) vezes mais observações ao número de variáveis que compõem o banco de dados”.

Após a conclusão do questionário foi desenvolvida uma tabulação das respostas numa planilha do programa Excel, em que se mensurou a quantidade de alunos e alunas por período. Conforme a sua resposta, foi feita a organização desses dados segundo a tabela Likert. Likert. O processo traz uma exatidão na resposta da pesquisa e mensura a possibilidade de influenciadora do fator exposta a cada variável indicada, com isso permite mostrar a oscilação dos resultados alcançados pela amostra (Fávero et al., 2009). Depois foi realizado a média das variáveis (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009; Hongyu, 2018).

Por fim, foi feita uma análise estatística descritiva para elaborar as tabelas para mensurar e analisar as médias das respostas dos alunos com relação às perguntas expostas no questionário. Para isso, foram elaboradas 3 (três) tabelas, de maneira a medir estatisticamente os dados da pesquisa: a Tabela 1 – média geral das respostas discriminada por motivação; a Tabela 2 – composta pelas comparações das médias das respostas; e a Tabela 3 – estimou uma regressão linear onde a variável

dependente foi a desmotivação, que é a prox para a dificuldade de aprendizado e atestado para vários grupos; ainda, foi separado um grupo total, outro para masculino e feminino e um outro para os iniciantes e concluintes.

A análise descritiva exerce um papel fundamental na tese proposta e abre espaço para outras análises e questionamentos sobre o assunto delineado na hipótese (Pereira, 2015).

Os dados foram rodados no *software* estatístico denominado Stata, instalado num computador com sistema operacional Windows, que realiza a criação de tabelas e gráficos através de um banco de dados.). Nesse mesmo intuito foi aplicado o teste de Bartlett, que diz sobre a homogeneidade e a heterogeneidade dos dados, defendendo uma variância onde o valor deve ser menor que 5 (cinco) para ser significativo dando mais segurança às respostas da hipótese (Kline, 2004; Marôco, Campos, Vinagre & Pais-Ribeiro, 2010). A seguir estão relacionadas as variáveis estudadas, juntamente com as perguntas respondidas pelos alunos, e, logo, um comentário sobre as variáveis

**TABELA 1: TABELA DOS CONSTRUCTOS E AFIRMAÇÕES (CONFORME QUESTIONÁRIO APLICADO)**

CONSTRUCTOS	QUESTÕES	AFIRMAÇÕES
Motivação intrínseca – para saber	Q24	Venho à universidade porque a frequência às aulas é necessária para a aprendizagem.
	Q26	Porque estudar amplia os horizontes.
Motivação intrínseca – para realizar	Q12	Porque a educação é um privilégio.
	Q15	Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.
	Q27	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.
Motivação intrínseca – para vivenciar e estimular	Q04	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.
	Q17	Porque para mim a universidade é um prazer.
	Q18	Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.
	Q21	Porque gosto muito de vir à universidade.
	Q28	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.
Q29	Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual eu venho à universidade.	
Motivação extrínseca identificada	Q22	Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério

	Q23	Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso
Motivação extrínseca introjetada	Q05	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.
	Q08	Venho porque é isso que esperam de mim.
	Q10	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
	Q20	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.
Motivação extrínseca externa	Q02	Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.
	Q03	Venho à universidade para não receber falta.
	Q06	Venho à universidade para não ficar em casa.
	Q11	Venho à universidade porque a presença é obrigatória.
	Q14	Venho à universidade para conseguir o diploma.
	Q25	Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas.
Desmotivação	Q01	Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.
	Q07	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.
	Q09	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continua.
	Q13	Eu não vejo por que devo vir à universidade.
	Q16	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.
	Q19	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.

Fonte: Dados da pesquisa

### 3.1 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

A motivação intrínseca para o saber foi analisada nas questões 24 e 26. Na questão 24, “Venho à universidade porque a frequência às aulas é necessária para a aprendizagem”, o aluno mostra que a presença física na sala de aula junto com o professor facilita mais o aprendizado, pois ele pode argumentar sobre o conteúdo exposto, tirando as suas dúvidas no momento em que elas vão aparecendo. Essa integração entre professor e aluno ameniza as dificuldades sobre o conteúdo. Na questão 26, “Porque estudar amplia os horizontes”, nota-se que o estudo abre a mente e se interliga com outros conceitos propostos pela disciplina, fazendo com que a mente absorva aquele conhecimento e prepare o aluno para a profissão (Sobral, 2003).

A motivação intrínseca para realizar foi analisada nas questões 12, 15 e 27. Na questão 12, “Porque a educação é um privilégio”, esse tipo de motivação leva o aluno

a se destacar dentre os outros, fazendo com que ele aproveite a oportunidade que lhe está sendo dada para o crescimento profissional. Já na questão 15, “Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante”, o aluno sente que se destaca na sociedade e está preparado e qualificado para cumprir as exigências do mercado para um grande profissional. Por fim, na questão 27, “Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim”, o aluno se realiza e faz suas atividades com prazer, passando a absorver os estudos com que ele próprio se identificou.

A motivação Intrínseca para vivenciar estímulos foi analisada nas questões 04, 17, 21 e 28. Na questão 04, “Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”, o aluno se sente valorizado quando debate com alguém que tem mais experiência do que ele, passando a confiar mais no seu crescimento. A questão 17, “Porque para mim a universidade é um prazer”, mostra que o aluno gosta do ambiente onde encontra pessoas que tem o mesmo objetivo e procuram o mesmo conhecimento, falando a mesma linguagem e tendo o mesmo ideal. Na questão 18, “Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade”, o aluno vai para aquela universidade à procura do conhecimento, do saber, de poder enriquecer mais o seu intelecto. Na questão 21, “Porque gosto muito de vir à universidade”, o aluno se sente satisfeito de estar naquele espaço de ensino com o qual ele se identifica. Já na questão 28, “Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar”, o aluno faz a sua escolha e prefere estudar fazer outros afazeres.

### 3.2 MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

A motivação extrínseca identificada foi analisada nas questões Q22, “Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério”, e Q23, “Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso”. Essa motivação é um impulso para que as pessoas ajam para atingir seus objetivos. Na questão 22, o aluno precisa de algo para se sentir mais comprometido com as suas responsabilidades, enquanto, na questão 23, não quer se sentir o centro das opiniões dos outros.

A motivação extrínseca introjetada foi analisada nas questões Q05, “Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”, Q08, “Venho porque é isso que esperam de mim”, Q10, “Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”, e Q20, “Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos”. Essa motivação leva o aluno a realizar o seu objetivo por uma pressão exterior, tendo a necessidade de mostrar para os outros que pode realizar algo, que é capaz. Nas perguntas referentes à motivação extrínseca introjetada o aluno realiza a ação para provar a si mesmo que é capaz e tem uma necessidade de que todos ao seu redor vejam esse esforço feito por ele.

A motivação extrínseca externa foi analisada nas questões Q02, “Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória”, Q03, “Venho à universidade para não receber falta”, Q06, “Venho à universidade para não ficar em casa”, Q11, “Venho à universidade porque a presença é obrigatória”, Q14, “Venho à universidade para conseguir o diploma”, e Q25, “Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas”. Essa motivação é a menos autônoma, porque o aluno sempre faz algo pensando numa recompensa. As

perguntas envolvidas nessa motivação sempre estão induzindo a ação em relação a outra coisa.

A desmotivação foi analisada nas questões Q01, “Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade”, Q07, “Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade”, Q09, “Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar”, Q13, “Eu não vejo por que devo vir à universidade”, Q16, “Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade”, e Q19, “Eu não vejo que diferença faz vir à universidade”. A desmotivação ocorre quando há falta de intenção e vontade de agir; ela acontece quando a pessoa acredita que nada do que ela faz tem valor. Todas as questões do questionário sobre a desmotivação mostram uma opinião negativa nas atitudes do aluno.

## Capítulo 4

### 4 RESULTADO

A Tabela 2 discrimina as estatísticas descritivas pelas variáveis de motivação – intrínseca, extrínseca e desmotivação – dos alunos iniciantes e concluintes de Contabilidade.

**TABELA 2: DESCRITIVA GERAL**

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>0,25</b>	<b>Mediana</b>	<b>0,75</b>	<b>Máximo</b>
Motivação intrínseca saber	297	5,27	1,5	1	4	5,5	6,5	7
Motivação intrínseca realizar	297	4,94	1,3	1	4	5	6	7
Motivação intrínseca vivenciar	298	3,86	1,02	1,33	3,17	3,83	4,33	7
Motivação extrínseca identificada	299	3,74	1,9	1	2	4	5	7
Motivação extrínseca introjetada	295	4,15	1,6	1	3	4	5,5	7,25
Motivação extrínseca externa	291	3,73	1,38	1	2,67	3,83	4,5	7
Gênero	298	0,42	0,49	0	0	0	1	1
Idade	300	2,23	1,11	1	1	2	3	7

Fonte: Dados da pesquisa.

O modelo operacional da pesquisa delineou a formulação de médias argumentando sobre as influências das variáveis da motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação, de maneira a compreender os efeitos entre essas variáveis e as influências delas na diminuição da dificuldade de aprendizagem. A pesquisa foi feita com 300 alunos do curso de Contabilidade e a motivação intrínseca saber ficou com um número de respondentes de 297, com uma média de 5,27 no intervalo de 1 a 7, julgando-se importante essa motivação para a diminuição da dificuldade de

aprendizagem, o que a destaca das demais. As perguntas envolvidas nessa motivação são Q24, “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”, e Q26, “Porque estudar amplia os horizontes”, que levam o aluno a ter uma responsabilidade maior, com mais autonomia, aumentando o interesse dele em participar para adquirir mais conhecimento.

Foi observado também na motivação intrínseca do saber o valor mínimo das respostas, que é de 1, e que 25% dos respondentes do quartil inferior responderam até 4 pontos na escala. Em adição, 50% responderam até 5,5 pontos na escala. Ademais, a motivação intrínseca realizar – composta pelas perguntas Q12, “Porque a educação é um privilégio”, Q15, “Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante”, e Q27, “Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim” – ficou com uma média (4,94) considerável para a importância da diminuição da dificuldade de aprendizagem, considerando o aspecto da escala de 1 a 7.

A motivação extrínseca introjetada foi composta pelas questões Q05, “Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”, Q08, “Venho porque é isso que esperam de mim”, Q10, “Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”, e Q20, “Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos”, ficando com a média maior de 4,15 na escala de 1 a 7. Logo, é também importante para essa questão da diminuição da dificuldade de aprendizagem. Observou-se também o valor mínimo das respostas, que foi de 1, e que 25% dos respondentes do quartil inferior responderam até 3 e mais de 50% marcaram até 4.

A seu turno, a desmotivação – representada pelas questões Q01, “Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade”, Q07, “Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade”, Q09, “Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar”, Q13, “Eu não vejo por que devo vir à universidade”, Q16, “Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade”, e Q19, “Eu não vejo que diferença faz vir à universidade” – ficou com a média de 2,55 na escala de 1 a 7, e 25% do quartil inferior foi de 1,33 menor; por sua vez, a mediana foi 2, a menor dentre todas elas, dando uma margem de aumento na dificuldade de aprendizagem. Esses resultados são bem próximos aos de outros estudos, como os de Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2012).

A análise das médias das respostas dos alunos sobre o questionário adotado foi de grande significância para podermos sentir a importância tanto da motivação intrínseca quanto da extrínseca, que influenciam na diminuição da dificuldade de aprendizagem. O aluno motivado tem mais capacidade de armazenar os conteúdos aplicados e de projetar um futuro mais certo quanto ao seu profissionalismo e realização pessoal.

#### 4.1 TESTES DE DIFERENÇAS DE MÉDIAS E MODELO DE REGRESSÃO

A Tabela abaixo está discriminada pelas comparações das médias dos alunos iniciantes e concluintes com as variáveis de motivação – intrínseca, extrínseca e desmotivação – dos alunos de Contabilidade.

**TABELA 3: TESTE T PARA COMPARAÇÃO DE MÉDIAS**

<b>Variáveis</b>	<b>Iniciantes</b>	<b>Concluintes</b>	<b>Diferença</b>	<b>Há:diff&lt;0</b>	<b>Há:diff=0</b>	<b>Há:diff&gt;0</b>
------------------	-------------------	--------------------	------------------	---------------------	------------------	---------------------

Motivação intrínseca saber	5,2931	5,2465	0,0466	0,5844	0,8312	0,4156
Motivação intrínseca realizar	4,7180	5,0024	-0,2840	0,0854	0,1709	0,9146
Motivação intrínseca vivenciar	3,6839	3,9456	-0,2617	0,0512	0,1025	0,9488
Motivação extrínseca identificada	3,6638	3,7289	-0,0651	0,4135	0,8270	0,5865
Motivação extrínseca introjetada	4,1681	3,9748	0,1933	0,7631	0,4739	0,2369
Motivação extrínseca externa	3,5029	3,5882	-0,0854	0,3376	0,6751	0,6624
Desmotivação	2,1149	2,5548	-0,4398	0,0333	0,0667	0,9667

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi feita uma análise comparativa dos alunos iniciantes e concluintes e a variável motivação intrínseca saber ficou com os índices mais elevados em todos os períodos, enquanto a desmotivação obteve os índices menores em termos gerais. Ao fazer uma comparação entre as variáveis intrínseca, extrínseca e desmotivação, chegou-se aos seguintes resultados: na motivação intrínseca do saber, correspondente às perguntas Q24, “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”, e Q26, “Porque estudar amplia os horizontes”, a população respondente mostrou ser mais autônoma. Desse modo, os iniciantes e os concluintes se interessaram mais nas motivações intrínsecas saber, realizar e vivenciar.

Nas motivações extrínsecas identificada, introjetada e externa, as variáveis tiveram resultados bem próximos umas das outras. Assim, o grupo iniciante ficou com 5,2931 pontos, mas, por outro lado, a média dos concluintes é de 5,2465. Há, portanto, uma diferença de 0,046 pontos, ou seja, o grupo de iniciantes teria uma leve diferença positiva em relação ao de concluintes. Para averiguar se essa diferença é estatisticamente significativa foi aplicado o teste T, que possui como hipótese nula que as diferenças entre as duas amostras são iguais a zero. Assim, as três últimas colunas trazem o valor de probabilidade para três diferentes hipóteses alternativas, sendo a

primeira se a diferença é menor que zero, a segunda se a diferença é diferente de zero e a última, se ela é maior que zero.

Nesse sentido, não podemos rejeitar a hipótese nula de que a diferença entre os dois grupos para motivação intrínseca saber é igual a zero, ou seja, não há diferenças estatísticas entre o grupo iniciante e o concluinte. Nas motivações intrínsecas realizar e vivenciar os concluintes ficaram com uma margem de pontos superior: na realizar, os iniciantes ficaram com 4,7180 e os concluintes, com 5,0024; na motivação intrínseca vivenciar, os iniciantes ficaram com 3,6839 e os concluintes, com 3,9456. Nessas duas variáveis não se pode rejeitar a hipótese nula de que a diferença entre os dois grupos é igual a zero. Esses resultados estão bem próximos aos dos estudos realizados por Falcão e Rosa (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2012).

Essa análise se faz importante para as instituições de ensino para ver onde está a fragilidade dos alunos iniciantes na aprendizagem e se, no decorrer dos períodos, esse aluno está preparado para enfrentar o mercado conforme a profissão escolhida, no caso, a Contabilidade, e se essa motivação fez com eles crescessem no conhecimento da profissão contábil.

A Tabela abaixo mostra os resultados da regressão linear sobre as respostas do questionário, envolvendo as questões da motivação sobre a dificuldade de aprendizagem (desmotivação).

**TABELA 4: RESULTADOS DA REGRESSÃO LINEAR PARA DIFICULDADE DE APRENDIZADO (DESMOTIVAÇÃO)**

Fatores	Total	Masculino	Feminino	Iniciantes	Concluintes
motivação_intrinseca_saber	- 0,097*	-0,227***	0,190**	- 0,324***	-0,13137
motivação_intrinseca_realizar	- 0,439***	-0,367***	-0,445***	- 0,191	-0,49785***
Motivação intrinseca vivenciar	0,373***	0,301**	0,388***	0,476 **	0,421836***
motivação_extrinseca identificada	0,111**	0,150**	0,072	- 0,125	0,176776**
motivação_extrinseca introjetada	0,015	-0,003	-0,010	- 0,009	-0,03234
motivação_extrinseca externa	0,494***	0,521***	0,465***	0,604 ***	0,50697***
Gênero (Feminino)	0,360**			0,112	0,499968**

Cons	- 0,100	-0,299	1,500	1,174	1,41**
Idade	0,195***	0,387***	0,052	0,085	0,015221
Período					
2	0,846	1,425**	-1,872		
3	1,469**	1,875**	1,038		
4	3,426***	3,493***	1,388		
5	0,472	0,612	-1,478		
6	1,113*	1,354*	-1,231		
7	1,125*	1,279*	-0,947		
8	0,830	0,880	-0,962		

Fonte: dados da pesquisa. \*\*\* significante a 1%; \*\* significante a 5% e \* significante a 10%.

Os resultados consolidados na tabela acima demonstram, para o conjunto dos dados, na segunda coluna, que a motivação saber possui uma relação negativa e estatística a 90% com a dificuldade de aprendizado, explicando-a. Observa-se, ainda, que essa relação negativa também é observada quando discriminado o grupo apenas homens e para o grupo de iniciantes. Por outro lado, para o grupo de mulheres a relação é positiva e estatística a 95% de confiabilidade, sugerindo que quanto maior é a motivação intrínseca saber, maior é a desmotivação/dificuldade de aprendizado para esse grupo. Ainda, para o grupo concluintes não foi encontrada relação significativa.

A motivação intrínseca do saber tem grande importância no processo de aprendizagem, pois motiva o aluno a interessar-se mais pelos seus objetivos, propiciando-lhe mais prazer nos estudos. Com isso, vai resolvendo as dificuldades que surgem no percurso do curso. A motivação intrínseca para o saber foi analisada através das questões: Q24, “Venho à universidade porque a frequência às aulas é necessária para a aprendizagem”, e Q26, “Porque estudar amplia os horizontes”. Esses resultados são compatíveis com os estudos de Oliveira et al. (2010), mas divergem do estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013). Neste último, os respondentes não acentuaram que as questões citadas foram tão importantes na diminuição da dificuldade de aprendizagem.

A motivação intrínseca realizar aponta para o mesmo sentido da motivação intrínseca do saber, uma vez que se encontrou relação negativa entre esta e a dificuldade de aprendizado. Todavia, para o grupo de iniciantes, essa relação não foi estatisticamente significativa. Na motivação intrínseca para realização, os respondentes manifestaram o que os motivava a ir à instituição, justificando nas Q12, “Porque a educação é um privilégio”, Q15, “Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante”, e Q27, “Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim”. Esses resultados condizem com as análises da pesquisa feita por Oliveira et al. (2010).

Quanto à motivação intrínseca vivenciar e externa, os resultados apontam uma relação estatisticamente significativa e positiva para todos os grupos de estudo, sugerindo que quanto maior é a motivação intrínseca vivenciar, maior é a dificuldade de aprendizado. Essas motivações levam o aluno ter o impulso do ato de estudar para ganhar um tipo de recompensa. A motivação intrínseca para vivenciar estímulos foi analisada através das variáveis Q4, “Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”, Q17, “Porque para mim a universidade é um prazer”, Q18, “Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade”, Q21, “Porque gosto muito de vir à Universidade”, e Q28, “Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar”. O mesmo resultado foi encontrado na pesquisa de Bruni (2011).

A motivação extrínseca identificada mostrou relação positiva e estatisticamente significativa apenas para os grupos total, masculino e concluintes. Assim, a motivação identificada estaria relacionada positivamente à dificuldade de aprendizado nesses grupos. Quanto à motivação extrínseca por identificação, a mais autônoma das motivações extrínsecas, questionou-se sobre o que motiva os alunos de contábeis a

diminuir a dificuldade de aprendizagem, respondendo às perguntas da motivação extrínseca identificação nas questões 22 e 23, “Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso”. Essas análises condizem com os estudos de Hair et al. (2009).

A motivação extrínseca introjetada com as questões Q05, “Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”, Q08, “Venho porque é isso que esperam de mim”, Q10, “Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”, e Q20, “Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos”, que não apresentaram relação estatística para os grupos analisados.

Em resumo, os resultados demonstram que o coeficiente das motivações intrínseca saber e realizar ficou negativo para os dois grupos iniciante e concluintes, sugerindo que quanto maior as motivações intrínsecas saber e realizar, menor é a desmotivação, embora nem todos os coeficientes tenham sido significativos. Foi observado que os resultados condizem com a variável dependente, onde as motivações intrínseca e extrínseca são fundamentais para a diminuição da dificuldade de aprendizagem. Elas fazem com que procurem interessar mais nos estudos, tanto por uma força interna quanto para satisfazer alguém que está apoiando a realização dos seus interesses. Essa situação pode ser vista em outros estudos, como o de Oliveira et al. (2010).

O grupo masculino obteve os índices mais baixos nas motivações intrínsecas saber e vivenciar, ficando maior na realizar e externa em relação ao feminino; também mostrou que as variáveis da motivação intrínseca saber e realizar ficaram negativas, afirmando que elas diminuem a dificuldade de aprendizagem. Isso pode ter ocorrido

devido às perguntas se centrarem mais na assiduidade do aluno com o curso. A motivação introjetada não é estatística porque o p-valor deu maior que 0,1, não sendo significativo para explicar a dificuldade de aprendizagem (Oliveira et al., 2010).

A motivação intrínseca realizar ficou negativa nos 4 grupos apresentados, porém, somente o grupo dos iniciantes não apresentou uma significância para a dificuldade de aprendizagem, enquanto o masculino teve 99%, o feminino, 99%, e concluintes também 99% de significância para a dificuldade de aprendizagem. Na motivação intrínseca vivenciar todos ficaram positivos, opinando que quanto maior a motivação intrínseca vivenciar maior é a desmotivação (Oliveira et al., 2010).

Na motivação extrínseca identificada somente os iniciantes ficaram negativos. Com isso, podemos concluir que quanto maior a motivação extrínseca identificada maior também é a desmotivação. Ademais, é possível avaliar o grau de confiabilidade dos grupos, onde o masculino e os concluintes ficaram com 95% e o feminino e iniciantes não foram significativos para a dificuldade de aprendizagem.

Na motivação extrínseca introjetada todos os grupos ficaram negativos, dando a perceber que quanto menor a motivação menor é a desmotivação e nenhum grupo foi significativo para a dificuldade de aprendizagem. Na motivação extrínseca externa todos os grupos ficaram positivos e com 99% de confiabilidade para a realização dos resultados da pesquisa.

Com os resultados obtidos com as pesquisas pela regressão linear foi possível concluir que as motivações intrínseca e extrínseca têm uma grande influência para amenizar a dificuldade de aprendizagem, fazendo com que o conjunto de meios, como instituições de ensino e docentes, devem incentivar os alunos por meio de uma maneira diferente, mais atrativa, para cercar os discentes de apoio e atenção, dando-

lhes credibilidade para que possam interagir mais e comprometer-se com o ensino e sua vida profissional.

A tabela abaixo mostra o percentual de frequência de respostas para cada pergunta do questionário, distribuído numa escala Likert de 1 a 7.

**TABELA 5: PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA**

Questão	Percentual de respostas por frequência							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Q1	55,56	8,42	3,70	5,05	7,41	8,42	11,45	297
Q7	59,73	9,40	3,69	6,71	9,06	5,03	6,38	298
Q9	54,33	9,67	10,67	6,67	3,00	6,00	9,67	300
Q16	58,19	10,03	3,68	8,36	7,36	3,34	9,03	299
Q19	59,33	10,33	3,00	6,00	5,33	7,00	8,67	300
Q6	44,00	11,00	13,00	8,67	5,67	6,00	11,67	300
Q29	42,33	17,00	10,33	11,00	6,00	4,33	9,00	300
Q2	36,33	12,33	8,67	11,00	13,33	5,67	12,67	300
Q28	64,21	4,01	3,68	9,03	9,70	3,01	6,35	299
Q12	4,35	5,02	6,35	8,36	13,38	16,72	45,82	299
Q18	4,00	7,67	15,00	21,00	18,00	17,33	17,00	300
Q17	5,35	7,02	10,70	21,40	14,38	17,39	23,75	299
Q21	10,00	8,67	11,33	26,00	11,67	15,67	16,67	300
Q24	12,42	3,02	7,38	15,10	20,81	13,42	27,85	298
Q20	17,39	5,35	12,71	12,71	9,36	15,72	26,42	299
Q22	25,33	8,00	6,00	16,00	16,33	10,67	17,67	300
Q23	30,10	11,04	7,02	15,72	12,37	8,03	15,72	299
Q11	25,00	7,77	13,18	13,51	12,50	10,14	17,91	296
Q14	21,00	9,00	8,00	13,00	14,33	6,67	28,00	300
Q5	29,87	10,07	11,74	10,07	13,76	9,73	14,43	298
Q8	21,33	8,33	8,33	10,00	15,33	14,67	22,00	300
Q26	4,35	1,34	5,35	11,71	12,37	12,71	52,17	299
Q27	11,71	3,34	7,02	7,69	15,72	13,38	41,14	299
Q4	8,00	11,33	9,00	21,33	18,33	17,00	15,00	300
Q13	43,67	13,33	9,33	9,33	9,67	8,00	6,67	300
Q10	15,44	10,40	10,07	13,76	13,42	15,44	21,14	298
Q3	26,35	6,08	10,14	13,51	13,85	9,46	20,61	296
Q25	21,74	6,69	10,03	14,05	13,04	9,03	25,42	299
Q15	21,40	8,36	8,03	12,04	20,40	10,37	19,40	299

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima representa as frequências das respostas dos alunos sobre o questionário aplicado, tendo sido distribuídos conforme a pontuação Likert de 1 a 7, sendo 1, concordo totalmente, e 7, não concordo totalmente. Na pontuação 1, as perguntas Q9, Q1, Q16, Q16, Q19 ficaram com as porcentagens acima de 50%. Essa participação ativa dos respondentes se deve ao fato de serem perguntas mais intrínsecas e autônomas, nas quais o aluno tem mais interesse de resolver questões

que amenizam a sua dificuldade de se expressar. Já as questões Q18, Q112, Q26 ficaram com as porcentagens mais baixas, conforme resultado da tabela da frequência, por serem questões mais extrínsecas, que necessitam de uma força maior do meio em que se convive. Na pontuação 7, as perguntas Q20, Q24, Q14, Q27 ficaram com as porcentagens de frequências mais baixas.

## 4.2 RESPOSTAS QUANTO À LUZ DAS HIPÓTESES

O quadro abaixo apresenta as hipóteses e as suas posições quanto a confiabilidade, motivação e dificuldade de aprendizagem para o grupo total, isto é, sem distinção entre gênero ou o período do curso.

HIPÓTESES	RESULTADOS
Hipótese 1 – A regulação externa diminui a dificuldade de aprendizagem	Rejeita-se a hipótese de que a Regulação Externa não diminui a dificuldade de aprendizagem a 99% de confiabilidade.
Hipótese 2 – A regulação introjetada diminui a dificuldade de aprendizagem	Rejeita-se a hipótese de que a Regulação Introjetada não diminui a dificuldade de aprendizagem a 99% de confiabilidade
Hipótese 3 – A regulação da identidade diminui a dificuldade de aprendizagem	Rejeita-se a hipótese de que a Regulação Identificada não diminui a dificuldade de aprendizagem a 95% de confiabilidade.
Hipótese 4 – A motivação intrínseca: saber, realizada e vivenciar diminui a dificuldade da aprendizagem	Não foi rejeitada a hipótese intrínseca do saber em 90% de confiabilidade. Também não se rejeita a hipótese nula para realizar a 99% de confiabilidade. Todavia, rejeita a hipótese da intrínseca vivenciar em 95% de confiabilidade.

Figura 2: Modelo dos resultados da pesquisa conforme a confiabilidade dos fatores

Fonte: Dados da pesquisa

Após os estudos estatísticos mensurados com as respostas dos alunos de Contabilidade dos iniciantes e concluintes sobre o questionário aplicado a partir das questões relacionadas com as motivações intrínsecas e extrínsecas – externa, introjetada, identificada, – e a desmotivação, tem-se que somente a motivação intrínseca do saber e do realizar possuem relação negativa com a dificuldade de

aprendizado. As hipóteses levantadas da pesquisa foram respondidas, convergindo os resultados com outra pesquisa de igual teor, de Leal, Miranda e Carmo (2012).

Com os resultados da pesquisa a Instituição de ensino, no caso Pontifícia Universidade Católica de Goiás, deverá estimular os alunos a motivação no percurso do curso evitando que essa motivação não diminua no decorrer dos períodos, portanto uma ação importante seria investir na qualificação dos professores no que refere a essa estimulação e criar novas modalidades de ensino em sala de aula para dinamizar o processo de ensino aprendizagem.

## Capítulo 5

### 5 CONCLUSÃO

Pela análise com os dados qualitativos e quantitativos da pesquisa sobre a influência do fator motivação no aprendizado de estudantes do curso de Ciências Contábeis, realizada por meio da Teoria da Autodeterminação, foi aplicado o questionário da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), com 29 variáveis tratando sobre as motivações intrínseca, extrínseca e a desmotivação, e mensurada pela análise da variabilidade dos dados com 95% de confiabilidade. Esses dados foram distribuídos em fatores de regulação intrínseca – saber, realizar e vivenciar –, extrínseca – externo, introjetado, identificado, desmotivação – e parte demográfica gênero e idade.

Em resposta às hipóteses foi observado que as motivações intrínsecas saber e realizar têm uma influência de diminuição na dificuldade de aprendizagem. A pesquisa foi realizada com 300 aluno iniciantes e concluintes do curso superior da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, nos turnos matutino e noturno. Esta pesquisa abriu caminhos para outras investigações, que buscam saber sobre a motivação do aluno em relação à dificuldade de aprendizagem não só do curso de Contabilidade, mas também em outros. Quanto às limitações, foi sentida a falta de literaturas novas que abordem o assunto. Para trabalhos futuros os resultados sugerem uma análise de aprendizagem em outras áreas do conhecimento para fazermos uma comparação nesse processo da dificuldade de aprendizagem envolvendo alunos da mesma instituição e de mesma faixa etária.

A intenção do trabalho foi mostrar as influências que a motivação traz para as dificuldades de aprendizagem. Com os resultados estatísticos obtidos percebe-se que a motivação, tanto a intrínseca quanto a extrínseca, tem grande significância para a diminuição da dificuldade de aprendizagem. Ainda, a motivação intrínseca foi a mais acentuada em todo o processo, destacando-se que o aluno procura um espaço de ensino que o acolha e se autobeneficia da grande busca pelo saber para tornar-se um profissional qualificado.

As instituições de ensino têm que proporcionar aos discentes uma visão pedagógica que os leve a expor as suas ideias e emoções, que dê uma base melhor e de qualidade aos docentes para que eles possam se sentirem mais preparados para lidar com os diversos problemas que vão surgido no decorrer do curso. Nesse cenário, as instituições proporcionam uma significativa contribuição ao ensino da Contabilidade, estimulando e evitando que a motivação diminua entre os alunos no decorrer do curso. Este trabalho também aconselha a instituição a oferecer novas modalidades de ensino no espaço escolar, onde possa dinamizar o processo de aprendizagem e fazer com que o aluno se sinta mais motivado, tanto pela IES quanto pelos docentes.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. H. S. (2019). Análise demográfica e acadêmica da autorregulação aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis de IES em Salvador. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 13(2).
- Alves, I. S. (2013). *Motivação no contexto escolar: novos olhares* (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade Capixaba da Serra, 2013. Recuperado em 21 de março, 2015, de [serra.multivix.edu.br](http://serra.multivix.edu.br).
- Andere, M. A., & Araújo, A. M. P. D. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91-102.
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, 26(67), 93-105.
- Bagamery, B. D., Lasik, J. J., & Nixon, D. R. (2005). Determinants of success on the ETS Business Major Field Exam for students in an undergraduate multisite regional university business program. *Journal of Education for Business*, 81(1), 55-63.
- Beck, F., & Rausch, R. B. (2012). Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 38-58.
- Black, H. T., & Duhon, D. L. (2003). Evaluating and Improving Student Achievement in Business Programs: The Effective Use of Standardized Assessment Tests. *Journal of Education for Business*, 79(2), 90-98.
- Bordenave, J., & Pereira, A. M. (2007). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (30ª ed.). São Paulo: Vozes.
- Brahmasrene, T., & Whitten, D. (2001). Assessing success on the uniform CPA exam: a logic approach. *Journal of Education for Business*, 77(1), 45-50,
- Bruni, Adriano Leal. *A Análise Contábil e Financeira*. São Paulo: Atlas, 2011.
- Carvalho, J. R. M., & Tomaz, F. A. S. (2010). Qualidade em serviços contábeis: um estudo nas empresas do setor de comércio varejista de material de construção. *Revista Alcance*, 17(2), 91-103.
- Clement, L., & Custodio, A. (2013). *Autodeterminação e Ensino por Investigação: construindo elementos* (Tese de Doutorado).

- Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação* (v. 2). Porto Alegre: Artmed.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1984). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (org.). (2002). *The Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198.
- Du Plessis, A., Muller, H., & Prinsloo, P. (2005). Determining the profile of the successful first-year accounting student. *South African Journal of Higher Education*, 19(4), 684-698.
- Dzansi, D., Wilkinson, A., Barnes, H., & Viljoen, M. (2009). Researching the first year accounting problem: factors influencing success or failure at a South African higher education institutions. *Journal for New Generation Sciences*, 7(2), 36-58.
- Engelmann, Erico A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná / Erico Engelmann Londrina, 2010.
- 124 f. : il.
- Falcão, D. F., & Rosa, V. D. (2008). Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Fávero, L. P. L., Befiore, P., Chan, B., & Silva, F. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferreira, T. C. (2013). *Teoria da Autodeterminação: um estudo com trabalhadores de PMN à luz das aspirações extrínsecas e intrínsecas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gammie, J. P. L., & Robertson-Milar, C. (2003). Desempenho de Graduação em Contabilidade: um modelo estatístico. *Educação contábil*, 12(1), 63-78.
- Guimarães, S. É. R. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: E. Boruchoitch, & A. Bzuneck, organizadores. *A motivação do*

*aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (3ª ed., pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.

- Guimarães, S. É., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. *Ciência e Cognição*, 13(1), 101-113.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hongyu, K. (2018). Análise Fatorial Exploratória: resumo teórico, aplicação e interpretação. *E&S Engineering and Science*, 7(4), 88-103.
- Kline, R. B. (2004). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Koh, M. Y., & Koh, H. C. (1989). The Determinants of Performance in an Accountancy Degree Programme. *Accounting Education*, 8(1), 13-29.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2012). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008, janeiro/abril). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-10
- Likert, R (1932). Uma técnica para a medição de atitudes. *Arquivos de Psicologia*, 22(140).
- Marôco, J. P., Campos, J. A. D. B., Vinagre, M. G., Pais-Ribeiro, J. L. (2010). Adaptação Transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social pra Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 27(2), 247-256.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of education al research*, 79(1), 327-365.
- Masasi, N. J. (2012). How personal attribute affect students' performance in undergraduate accounting course: A case of adult learner in Tanzania. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 2(2), 201-211.
- Mauss, C. V., Bleil, C., Bonatto, A., Santos, G. Z. (2007). A evolução da Contabilidade e seus objetivos. *IV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - SEGET*, Resende: Faculdade Dom Bosco.

- Mc Donough, K. (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal*, 90(6), 33-47. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00383.x>.
- Mitchell Jr, J. V. (1992). Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic and Extrinsic, and Self-assessed Motivation for Learning. *Journal of Research and Development in Education*, 25(3), 149-155.
- Morozini, J. F., Cambruzzi, D., & Longo, L. (2007). Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis do ponto de vista acadêmico. *Revista Capital Científico - Eletrônica*, 5(1), 87-102.
- Moura, V. L. L. (2007). Motivar para aprender – Eis a questão: uma experiência pedagógica na formação de professores em língua estrangeira. Recuperado em 8 de maio, 2021, de <https://cce.ufsc.br/~clafpl/67%20Vera%20Lucia%20Moura.pdf>.
- Nogueira, D. R., Costa, J. M., Takamatsu, R. T., & dos Reis, L. G. (2013). Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências contábeis no ensino presencial. *Revista de Informação Contábil*, 7(3), 51-62.
- OLIVEIRA, J. C. P. (2010). Análise dos níveis de motivação de funcionários no trabalho: estudo de caso em uma empresa do ramo siderúrgico. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, 6.
- OLIVEIRA, J. C. P. (2015). Análise dos níveis de motivação de funcionários no trabalho: estudo de caso em uma empresa do ramo siderúrgico. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, 6.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual — A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Pavione, C. S. S. N., Avelino, B. C., & de Souza Francisco, J. R. (2016). Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do Curso de Ciências Contábeis: análise em uma instituição de Ensino Superior de Minas Gerais. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 10(2).
- Peleias, I. R. (2006). *Didática do ensino da Contabilidade: aplicável a outros cursos superiores* (1ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Pereira, M. E. (2015). *Enfrentando preconceitos e estereótipos: No trabalho, nas escolas, nas ruas e os que sobrevivem em cada um de nós*. Recuperado de <http://estereotipos.net/enfrentando/apresent>.
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination Theory. A Dialectical Framework for Understand Sociocultural Influences on Student Motivation. In D.

- M. McInerney & S. van Etten, eds. *Big Theories Revisited* (pp. 31-58). Connecticut: Age Publishing.
- Ribeiro da Silva, A. C. Ensino da Contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) 2006. *Revista Universo Contábil*, vol. 4, n. 3, p. 82-94, 2008.
- Rissi, M. C., & Marcondes, M. A. S. (2011). *Estudo sobre a reprovação e retenção nos cursos de graduação: 2009*. Londrina: UEL.
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento organizacional: administração de empresas* (11ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A Self-determination Theory Approach to Psychotherapy: The Motivational Basis for Effective Change. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 186.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. Em C. Ames & R. Ames, orgs. *Research on motivation in education* (pp. 16-31). New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Teoria da auto-determinação. Necessidades psicológicas básicas de motivação, desenvolvimento e bem-estar*. Nova York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Schleifer, L. L., & Dull, R. B. (2009). Metacognition and Performance in the Accounting Classroom. *Issues in Accounting Education*, 24(3), 339-367.
- Silva, J. A. F. da. (2014). *Motivação no trabalho: estudo de caso na empresa Coteminas SA unidade Campina Grande-PB* (trabalho de conclusão de curso). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa. Recuperado em 10 de maio, 2021, de <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/8640>.
- Sobral, D. T. (2003, janeiro/abril). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Teles, J., Mendes, A. C., & Flach (2015). Desempenho acadêmico de estudantes de contabilidade: uma análise de fatores explicativos. *Anais do XVI Congresso Internacional de Costos e II Congresso Colombiano y Gestión*, Medellín, Colômbia.
- Vallerand, R. J.; Ratelle, C. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: a Hierarchical Model. In: E. L. Deci, & R. M. Ryan, ed. *Handbook of Self-determination Research* (pp. 37-49). Rochester: University of Rochester Press.

Wally-Dima, L., & Mbekomize, C. J. (2013). Causes of Gender Differences in Accounting Performance: Students' Perspective. *International Education Studies*, 6(10), 13-26.

Wechsler, S. M. (2006). *Manual estilo de pensar e criar*. São Paulo: LAMP/PUC.

## APÊNDICE A

TABELA 2 - QUESTIONÁRIO DA EMA (ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA)

	Perguntas	Fator1 Desmot.	Fator2 Int/Intr	Fator 3 identificada.	Fator4 Externa	Fator5 introjetada	Fator6 Introjet.	Fator7 intrinseca
Q 4	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.							
Q12	Porque a educação é um privilégio.							
Q17	Porque para mim a universidade é um prazer.							
Q18	Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.							
Q21	Porque gosto muito de vir à universidade.							
Q24	Venho à universidade porque a frequência às aulas é necessária para a aprendizagem.							
Q26	Porque estudar amplia os horizontes.							
Q27	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.							
Q1	Sinceramente eu não sei por que venho à universidade.							
Q7	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.							
Q9	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.							
Q13	Venho à universidade para não receber faltas.							
Q16	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.							
Q19	Eu não vejo que diferença faz eu vir à Universidade.							
Q5	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.							
Q8	Venho porque é isso que espero de mim.							
Q10	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.							
Q20	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.							
Q3	Venho à universidade para não receber faltas.							
Q11	Venho à universidade porque a presença é obrigatória.							
Q14	Venho à universidade para conseguir o diploma.							
Q25	Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas.							
Q22	Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.							
Q23	Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.							

Q6	Venho à universidade para não ficar em casa.							
Q29	Ver os meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade							
Q2	Venho à universidade porque a frequência deve ser obrigatória.							
Q15	Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.							
Q28	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.							

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