

TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO: UMA ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA IES PRIVADA

Andressa Teles dos Santos¹

Reiner Alves Botinha²

Cassius Klay Silva Santos³

Diego Camilo de Souza⁴

RESUMO:

A teoria da Autodeterminação é um tema bastante debatido em termos de aprendizagem e motivação dos estudantes. A presente pesquisa objetiva identificar, à luz da Teoria da Autodeterminação, quais são os níveis e determinantes de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis. A pesquisa teve uma amostra de 88 estudantes no ano de 2018 de uma Instituição de Ensino Superior Privada, sendo aplicado um questionário, caracterizado como *survey*, e a pesquisa foi classificada como quantitativa e descritiva. Através dos resultados encontrados pode-se perceber que o gênero feminino tende a ter maior motivação que o gênero masculino, e quanto maior a faixa etária mais motivado o estudante se encontra. Verifica-se claramente que de um lado estão aqueles alunos que querem realmente aprender (motivação intrínseca) e de outro lado estão aqueles que não sabem o que fazem na universidade ou se preocupam apenas com a frequência (desmotivação ou motivação externa). Estes resultados mostram a importância de compreender os níveis de motivação dos estudantes como forma de busca do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Autodeterminação; Ensino-aprendizagem; Motivação.

ABSTRACT:

Self-Determination Theory is a widely discussed topic in terms of student learning and motivation. This research aims to identify, in light of Self-Determination Theory, the levels and determinants of motivation among Accounting students. The study had a sample of 88 students in 2018 from a Private Higher Education Institution, and a survey was conducted, characterized as quantitative and descriptive research. The results show that female students tend to have higher motivation than male students, and the older the age group, the more motivated they are. It is clearly observed that, on one side, there are those students who genuinely want to learn (intrinsic motivation), and on the other side, there are those who are uncertain about their purpose at the university or are only concerned with attendance

¹ Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Mário Palmério - UNIFUCAMP (2019). Cursando MBA em Finanças de Mercado (UniCV). E-mail: andressateles12@outlook.com

² Doutor (2018) e Mestre (2014) em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia. É professor adjunto da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (FACIC/UFU). Professor no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis/UFU. Graduado em Ciências Contábeis pela UFU. E-mail: reiner@ufu.br

³ Doutor (2022) e Mestre (2015) em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia. É professor adjunto do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Roraima (DCON/UFRR). E-mail: cassius.santos@ufrr.br

⁴ Mestrando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduado em Auditoria e Perícia Contábeis pela UNITRI (2017). Graduado em Ciências Contábeis pela Unicerp (2009).

(amotivation or external motivation). These findings highlight the importance of understanding students' motivation levels as a way to improve the teaching-learning process.

KEYWORDS: *Self-Determination; Teaching-Learning; Motivation.*

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem dos estudantes é objeto de vários estudos, sendo que muitos deles buscam identificar como melhor engajar o aluno nas atividades propostas no curso. Dentre os principais problemas que atinge todos os níveis de ensino consiste na motivação dos estudantes (Guimarães; Bzuneck, 2008).

Paralelamente, a busca pelo ensino superior aumenta, motivado pelo anseio dos indivíduos em se tornarem mais preparados e adaptáveis às experiências e mudanças sociais, culturais e profissionais, que requer contínuo aperfeiçoamento. Na Contabilidade não é diferente. Com as mudanças decorrentes do processo de convergência contábil, que exigiu do profissional contábil exercer o seu julgamento sobre os eventos econômicos, houve um incentivo de discussões acerca de como formar nos estudantes competências e habilidades para enfrentar esses desafios no processo de ensino-aprendizagem (Lima Filho; Casa Nova, 2017). Portanto, torna-se necessária a compreensão acerca do modo como os estudantes de Ciências Contábeis são influenciados, o que os motivam a buscarem o ensino superior especializado. Assim é que precisamos compreender a Teoria da Autodeterminação (TA, no inglês *Self-Determination Theory* - SDT), pois por meio dela observa-se as principais motivações dos estudantes.

Originada no final do século XX “a Teoria da Autodeterminação é apresentada como um modelo que investiga as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento de todos os indivíduos e as construções sociais geradas pelo ambiente” (Ryan; Deci, 2000, p. 59). Segundo os autores, as necessidades psicológicas básicas surgem naturalmente, enquanto as necessidades sociais surgem a partir das experiências já vivenciadas ou que estão sendo vivenciadas, únicas, pessoais e que surgem ao longo do tempo.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), a TA juntamente com o contexto educacional possibilita apontar o quanto os alunos se interessam pela aprendizagem e a capacidade desse interesse fluir de suas características e atributos próprios. Portanto, estudos

sobre a TA possibilitam ampliar o conhecimento existente acerca das características da aprendizagem dos estudantes.

À vista do exposto, Ribas (2008, p. 65) ressalta que “a teoria da autodeterminação enfatiza o papel da autonomia: a necessidade do ser humano de ser autônomo e de se engajar em uma tarefa porque ele deseja”, sendo assim, a análise da motivação pode ser realizada em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A desmotivação, como o próprio termo diz, trata-se da ausência de comportamento intencional e proativo (Guimarães; Bzuneck, 2008). A motivação extrínseca é caracterizada pelas motivações, o ambiente e as influências externas. A motivação intrínseca é o tipo de motivação que independe do ambiente e dos tipos de situações e mudanças, estando tão somente ligada ao interesse da pessoa e, portanto, pode apenas ser mudado de acordo com o interesse do próprio indivíduo. De forma mais detalhada, as motivações subdividem-se em seis tipos, conforme citado por Gagné e Deci (2005): (i) desmotivação ou ausência de motivação; (ii) regulação externa ou motivação controlada; (iii) regulação introjetada ou motivação moderadamente controlada; (iv) regulação identificada ou motivação moderadamente autônoma; (v) regulação integrada ou motivação autônoma; e (vi) motivação intrínseca ou motivação autônomo inerente.

Quando referenciada a motivação, compreender-se-á como sendo uma energia dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem (Leal; Miranda; Carmo, 2013), sendo o indivíduo altamente motivado e direcionado pela satisfação ou prazer em realizar as atividades, um indivíduo portador de uma motivação intrínseca ou autorregulada (Guimarães; Bzuneck, 2008). Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), a TA postula que o ser humano tem uma capacidade natural de alcançar um desenvolvimento autorregulado e que melhores resultados de aprendizagem estão associados a essa motivação (a motivação autorregulada ou intrínseca). Com base no exposto, intenta-se por meio da presente pesquisa responder à seguinte pergunta de pesquisa: **quais características dos estudantes de Ciências Contábeis associam-se aos níveis próprios de aprendizagem autorregulada?**

Deste modo, a pesquisa objetiva identificar, à luz da Teoria da Autodeterminação, quais são os níveis e determinantes de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis. Segundo Barros e Mendonça (2000), o conhecimento acerca dos determinantes, ou fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes, é fundamental ao desenho de políticas voltadas para reverter o baixo desempenho educacional que limita o processo de

desenvolvimento social. Este estudo foi desenvolvido por meio da investigação das características motivacionais dos estudantes de Ciências Contábeis de uma instituição privada situada no Triângulo Mineiro no primeiro semestre de 2018.

Moleta, Ribeiro, Clemente (2017), apontaram, por exemplo, que o gênero feminino tende a apresentar melhor desenvolvimento em relação aos homens, comparando-se a forma de ensino-aprendizagem entre eles. Conclui-se também que a motivação intrínseca tende a reduzir a desmotivação dos estudantes, ou seja, quanto maior for a motivação interior maior será o desempenho do estudante. Complementarmente Miranda, Borges e Freitas (2017) identificaram que as motivações internas e externas interferem no desempenho acadêmico.

Santos, Pavão e Borges (2020) destacam que a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis é fortemente influenciada por fatores intrínsecos, como a identificação com o curso e o orgulho de estar cursando a graduação, o que reflete positivamente no desempenho acadêmico.

Silva Costa *et al.* (2021) utilizaram a análise fatorial exploratória para avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis, revelando que os alunos no início do curso mostraram uma variabilidade significativa, sugerindo maior motivação comparada aos estudantes no final do curso.

Logo, esta pesquisa apresenta relevância uma vez que mostra como esses fatores influenciam na vida acadêmica do aluno e como os professores podem driblar essas situações, levando a refletir sobre o modo como tais características interferem no desempenho acadêmico, contribuindo assim no processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se possível propor alternativas para mitigar os problemas de motivação que podem vir a existir durante tal processo. O estudo também contribui com a literatura, uma vez que estudos anteriores acerca da motivação de estudantes de Ciências Contábeis à luz da TA (Leal; Miranda; Carmo, 2013; Lima Filho; Casa Nova, 2017; Miranda; Borges; Freitas, 2017; Souza; Miranda, 2017; Daciê; Anzilago, 2019; Santos; Pavão; Borges, 2020) foram aplicados com estudantes de IES pública, enquanto no presente estudo foi aplicado em uma IES privada. Espera-se que surja diferentes resultados em detrimento da diferença de características dos estudantes dessas instituições.

Este estudo será dividido e organizado da seguinte forma: primeira parte constituída por esta introdução, e na segunda parte será debatido a TA (seus principais fundamentos e estudos anteriores). Na terceira parte será apresentado o método de pesquisa. Na quarta serão

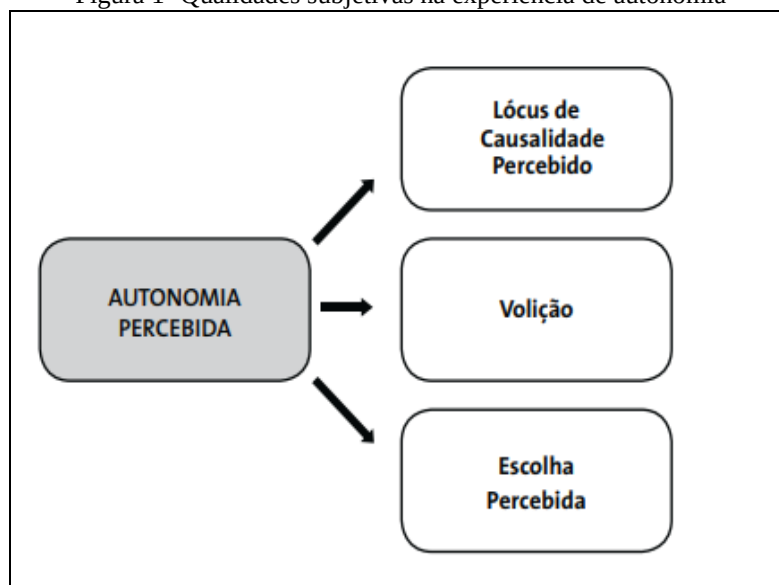
demonstrados os resultados encontrados e na quinta e última parte serão apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria da Autodeterminação

A TA foi criada por Deci e Ryan (1985) e destaca que a motivação das pessoas vem do bem-estar e pelo progresso pessoal, assim elas são induzidas ao aprendizado. Segundo Reeve (2006), quando uma pessoa tem uma primordialidade psicológica, que estabelece um certo interesse, gera-se satisfação com a sua realização. Ele divide as qualidades vivenciais em três que trabalham juntamente: o *locus* de causalidade percebido, a *volição* e a *escolha* percebida, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1- Qualidades subjetivas na experiência de autonomia



Fonte: Cernev e Hentschke (2012, p. 90)

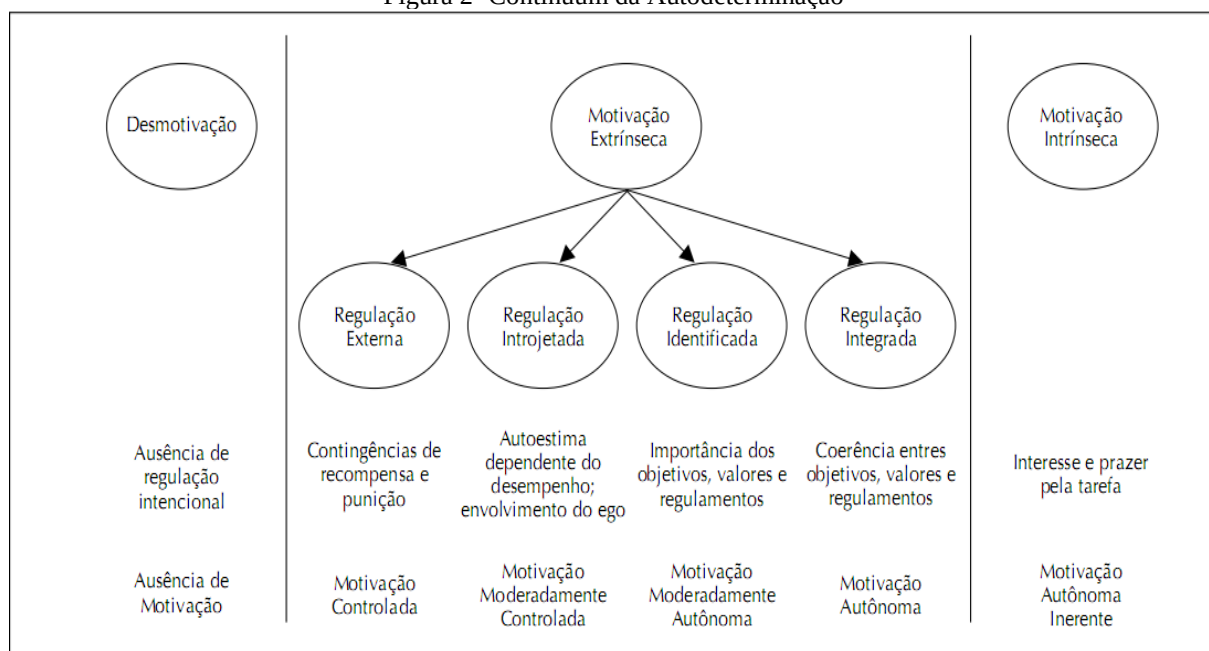
Locus de causalidade percebido seria a soberania, é através dele que se percebe se uma pessoa tem autocontrole de si mesma ou se é influenciada por outras pessoas. Isso é percebido pelos lecionadores no meio acadêmico como o controle que possuem sobre sua motivação. Se o controle parte de dentro do indivíduo, de modo pessoal, o *locus* é observado internamente, e se o comportamento parte do ambiente no qual convive, o *locus* será então observado externamente (Reeve, 2004).

A *volição* é o desejo de um professor em sentir prazer numa certa atividade, tendo o poder de escolher e decidir, sem ser preciso forçá-lo a fazer algo, sendo assim, quando é algo

feito com vontade, em que o prazer é extremo, a volição é elevada, por outro lado, aquele professor que desempenha suas atividades por mera obrigação a volição é mínima ou até mesmo ausente (Reeve, 2004).

A escolha percebida é a capacidade do professor de poder escolher dentro de um determinado ambiente flexível onde pode tomar decisões que sofrerão adaptações (Reeve, 2006). Segundo Deci e Ryan (2000), a escolha só será transmitida quando um determinado indivíduo escolhe suas próprias ações. Assim, ter duas opções e poder escolher só uma não é o bastante para ter a necessidade de autonomia. Além disso, torna-se importante apresentar também as seis motivações segundo Gagné e Deci (2005), conforme exposto na Figura 2, denominada como Continuum da Autodeterminação.

Figura 2- Continuum da Autodeterminação



Fonte: Souza e Miranda (2017, p.4), adaptado de Gagné e Deci (2005, p. 336)

Esse continuum de autodeterminação diferencia os tipos de motivação que variará conforme o sucesso na internalização das regulações externas para o comportamento e conclui-se que mover-se ao longo do continuum de motivação extrínseca significa ter o envolvimento mais próximo do tipo mais autodeterminado de motivação, que seria a motivação intrínseca (Guimarães; Bzuneck, 2008).

Caracterizando cada um deles, pode-se afirmar que a ausência de motivação faz parte do grupo de desmotivação e, como o próprio nome já diz, é a falta de interesse, sendo que uma pessoa sem expectativas não tem nada que esteja motivando-a no processo de

aprendizagem. Diante dessa situação, verifica-se “desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal” (Guimarães; Bzuneck, 2008, p. 103).

A motivação controlada, motivação moderadamente controlada, motivação moderadamente autônoma e motivação autônoma fazem parte do grupo motivação extrínseca que, por sua vez, subdivide-se em: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. A partir da regulação externa, a pessoa age para ganhar algo em troca ou para evitar penalidades. Segundo Lens, Matos e Vansteenkiste (2008, p. 19), “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)”.

Regulação Introjetada é a situação na qual o indivíduo se sente pressionado internamente, ele faz algo para evitar um pesar, ou até mesmo para se defender. Lens, Matos, e Vansteenkiste (2008, p. 19 apud Leal; Miranda; Carmo, 2013) exemplificam: “um aluno pode dar o melhor de si na escola porque seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque senão teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda porque não quer se sentir culpado”.

Em relação à Regulação Identificada, neste caso, existe algo interior mesmo que algo o motive externamente, sendo assim sua regulação própria. Novamente Lens, Matos, e Vansteenkiste (2008, p. 19 apud Leal; Miranda; Carmo, 2013) permitem exemplificar: “Um aluno pode se esforçar ao máximo na escola porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Ele se percebe como um futuro arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, consequentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar”.

A Regulação Integrada está ligada ao comportamento, aos valores e aos objetivos da pessoa, embora esteja inserida diretamente “nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (Guimarães E Bzuneck, 2008, p. 103). E por último, a motivação autônomo inerente que está dentro do grupo da motivação intrínseca que seria a situação na qual a pessoa não precisaria de uma motivação externa, esse tipo de motivação vem de dentro de si mesmo, tendo-se um controle de dentro para fora.

Conforme exposto por Guimarães e Bzuneck (2008), a motivação intrínseca é o tipo perfeito de autodeterminação porque reúne três componentes: *locus* interno, liberdade psicológica e percepção de escolha. No *locus* interno o comportamento é intencional e parte da regulação pessoal; na liberdade psicológica a intenção parte da vontade própria alinhada às

preferências, necessidades e interesses; e na percepção de escolha o indivíduo toma a decisão de suas ações com flexibilidade, podendo até mesmo não tomar uma determinada ação, sendo que suas emoções e satisfação motivam tais ações (Guimarães; Bzuneck, 2008). Resumidos os tipos de motivações, torna-se necessária a discussão e apresentação dos determinantes da aprendizagem e do desempenho acadêmico.

2.2 Determinantes da aprendizagem e do desempenho Acadêmico

Para Fagundes, Luce e Espinar (2014), o desempenho é de grande importância para apontar a qualidade de uma instituição. Complementarmente, Cruz, Corrar e Slomski (2008, p. 16) ressalta que “dentre os objetivos de uma Instituição de Ensino Superior certamente o mais importante é a aprendizagem de alunos, sendo auxiliado pela aferição do aproveitamento escolar”. Portanto, estudar o que interfere na aprendizagem dos estudantes pode ser uma importante investigação.

Quanto à renda, esta pode interferir no aprendizado e na motivação, uma vez que o aluno que possui uma família bem sucedida, que tem uma renda elevada, tem a capacidade de estudar em escolas que o ensino é melhor, ou que possa fazer cursos externos ao ambiente escolar reforçando o conhecimento, podendo-se, portanto, se dedicar mais aos estudos (Silva *et al.*, 2015). Portanto, o estudante de origem de escolas privadas, tende a originar-se de família com uma renda mais elevada o que, segundo Silva *et al.* (2015), pode interferir no aprendizado.

Outro determinante apontado por estudos anteriores é o nível de escolaridade dos pais dos alunos, uma vez que se observa que os alunos que têm pais com nível mais elevado de escolaridade, eles têm alto rendimento acadêmico, e já aqueles que têm os pais com baixo nível de escolaridade, o rendimento é menor (Santos; Graminha, 2005).

Outro fator importante seria observar alunos que já trabalham na área em menos de um ano, pois estudos apontam que estes têm menor desenvolvimento acadêmico do que aqueles que nunca trabalharam, motivado pelo fato de que o aluno que trabalha se dedica mais ao emprego, tendo menos tempo para se dedicar aos estudos (Silva *et al.*, 2015).

Além dos determinantes dos estudantes, é importante destacar que o perfil do docente também influencia na motivação do estudante. Para Cavalcante e Santos Junior (2013), a forma como um educador transfere conhecimentos tende a influenciar de forma negativa ou positiva no crescimento acadêmico de um aluno. A maneira que um mestre expõe sua aula,

que ele explica sobre determinada matéria mostra o domínio que se tem para lecionar e pode influenciar no desenvolvimento do aluno. Porém, o perfil do docente não será investigado no presente estudo, sugerindo-se essa abordagem para futuras pesquisas.

Miranda, Borges e Freitas (2017) realizaram uma pesquisa com uma amostra de 316 estudantes matriculados do segundo ao décimo período do curso de Ciências Contábeis, coletando a percepção de uma amostra que representa uma porcentagem equivalente a 37,2% do total dos alunos, realizando um questionário na versão Escala de Motivação Acadêmica (EMA). O objetivo da pesquisa foi observar a relação entre motivação e o desempenho acadêmico. E chegaram à seguinte conclusão: as motivações intrínsecas e extrínsecas quando relacionadas à regulação identificada (é quando a motivação vem relacionada às coisas que produz) age de maneira positiva, e já a motivação extrínseca (relacionada à regulação integrada, maneira autônoma), age de forma negativa no desempenho acadêmico (Miranda; Borges; Freitas, 2017).

A pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013) teve uma amostra de 259 alunos matriculados, não excluindo nenhum período do Curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública brasileira. O objetivo da pesquisa foi avaliar a motivação dos estudantes à luz da Teoria da Autodeterminação. Os autores chegaram a um resultado que alguns alunos estão estudando somente para obter um diploma de nível superior, em oposição àqueles que realmente querem estudar aprofundando seus níveis de conhecimentos. Também foi observado que eles, na maior parte, estão inseridos na motivação intrínseca e extrínseca por regulação externa e mostram maiores índices de motivação não autônoma.

Na pesquisa de Araújo *et al.* (2013), utilizando um universo de 7.878 observações, o objetivo foi identificar o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis, de uma IES privada, de Belo Horizonte. Esse estudo teve como resultados que idade, número de faltas e o sexo interfere no desenvolvimento acadêmico. Exemplificando: quanto maior a idade, maior é o desenvolvimento acadêmico; quanto mais faltas, melhores são as notas; e, sexo feminino tende a ter notas maiores que o sexo masculino. No estudo de Ferreira (2013) foi evidenciado que os trabalhadores de pequenas e médias empresas, o gênero, a faixa etária e o nível educacional influenciam as aspirações e os objetivos intrínsecos de vida do indivíduo. Portanto, a presente pesquisa também analisará algumas destas características aqui aventadas.

De acordo com a pesquisa de Silva Costa *et al.* (2021), onde a amostra continha 70 estudantes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis e 100 alunos matriculados no 8º, 9º e 10º períodos da graduação de uma IES pública do estado de Minas Gerais, concluíram que a adequação curricular e a melhoria na didática são essenciais para atender às necessidades dos estudantes, influenciando diretamente seu desempenho acadêmico. A desmotivação, especialmente entre os alunos em fases mais avançadas do curso, destaca a importância de estratégias pedagógicas que considerem esses determinantes. Ressaltam ainda que a motivação dos alunos é crucial para superar os desafios acadêmicos, destacando a necessidade de os professores adaptarem suas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades dos estudantes e, assim, melhorar seu desempenho acadêmico.

A pesquisa de Souza e Miranda (2019), que foi composta por 91 estudantes entre os anos de 2014 e 2016 de uma universidade pública brasileira, aponta que a queda na automotivação ao longo do curso é um fator crítico que pode comprometer o desempenho acadêmico dos estudantes. Isso sugere que o acompanhamento contínuo e a implementação de estratégias para manter a motivação são fundamentais para o sucesso educacional. Enfatizam a necessidade de intervenções acadêmicas para revitalizar a motivação dos estudantes ao longo do curso, uma vez que essa motivação é um determinante essencial para o desempenho acadêmico consistente.

Santos, Pavão e Borges (2020) destacam que as relações interpessoais dentro do ambiente acadêmico desempenham um papel crucial na motivação dos estudantes, o que se reflete diretamente em seu desempenho acadêmico. A pesquisa contou com a participação de 168 acadêmicos de uma IES Pública do Estado do Paraná e evidenciou que fatores de motivação intrínseca, como o prazer em aprender e a identificação com o curso, têm uma influência significativa na autoavaliação dos estudantes, o que, por sua vez, está diretamente ligado ao desempenho acadêmico. Observam que a qualidade das relações interpessoais no ambiente acadêmico, seja com colegas ou professores, é um determinante importante da motivação e, conseqüentemente, do desempenho acadêmico dos estudantes.

No estudo de Daciê e Anzilago (2020), realizado com uma amostra de 135 alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública no Paraná, foram obtidas 106 respostas válidas durante as pesquisas conduzidas em dezembro de 2017. Os resultados indicam que estudantes com alta motivação intrínseca tendem a adotar estratégias de aprendizagem mais eficazes e profundas, o que, por sua vez, contribui para um desempenho

acadêmico superior. Esse achado reforça a importância de fomentar a motivação intrínseca como um fator chave para impulsionar o sucesso acadêmico.

Na pesquisa de Leal, Squinca e Silva (2021), realizada em um curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira, do qual se obteve uma amostra de 404 respondentes, evidenciou que o estresse acadêmico está fortemente correlacionado com a desmotivação dos estudantes, o que pode resultar em um desempenho acadêmico mais baixo. Isso sugere que a gestão do estresse e a promoção de um ambiente de aprendizado positivo são cruciais para melhorar os resultados acadêmicos. Sublinham que o estresse acadêmico, se não for adequadamente gerenciado, pode resultar em desmotivação, o que compromete o desempenho dos estudantes. Esse fator torna essencial a implementação de estratégias para a gestão do estresse no ambiente acadêmico.

3 ASPECTOS METOLÓGICOS

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa tem natureza quantitativa, que se refere à utilização de vários tipos de técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações. Segundo Beuren (2006), no que se refere à pesquisa quantitativa, esta indica a aplicação de instrumentos estatísticos na coleta e no tratamento de dados. O presente estudo, quanto aos objetivos, é delineado por meio da tipologia de pesquisa descritiva que busca descrever e tecer questões como forma de chegar a um determinado resultado. Segundo Fávero *et al.* (2009), este tipo de pesquisa permite um melhor entendimento dos dados possibilitando apontar as tendências.

A presente pesquisa, de acordo com Gil (2008), é caracterizada como *survey*, pois é o tipo de pesquisa caracterizada pela interrogação direta das pessoas (por meio de questionário, por exemplo) cujo comportamento se almeja conhecer. Para tanto, foi realizado um levantamento com os alunos de Ciências Contábeis de uma Fundação de Ensino Superior do Triângulo Mineiro, por meio de um questionário. Na data da coleta dos dados haviam alunos matriculados e cursando o 1º, 3º, 5º e 7º período. Foi excluído da amostra o 1º período em virtude de um ingresso recente no curso, buscando verificar a motivação a partir do 3º período, evitando viés dos respondentes. O total de respondentes foi de 88 participantes. O período de aplicação foi no primeiro semestre de 2018.

O questionário é composto de 29 itens, no qual foi utilizado uma escala *likert* (nível de concordância com uma ação) de 10 pontos, onde 0 seria “discordo plenamente” e 10

“concordo plenamente”. A aplicação do questionário foi fiel à versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica – EMA, proposta e adaptada por Guimarães e Bzuneck (2008), ou seja, trata-se de uma replicação de um questionário anteriormente validado, em um contexto e grupo diferente. Foram coletadas também informações quanto à caracterização dos respondentes, verificando itens como: gênero, faixa etária, período do curso, se está trabalhando, se realizava atividades acadêmicas, estado civil e origem de instituição de ensino médio (privada ou pública).

Na presente pesquisa foi utilizada a análise fatorial por meio do método de análise por componentes principais que indicou o surgimento de sete fatores que explicaram 62,9% da variabilidade total dos dados. Para compor os fatores houve a seleção de questões com cargas superiores a 0,40 (superior ao mínimo aceitável pela literatura de 0,30, conforme exposto em Leal, Miranda e Carmo (2013)). As questões Q4, Q5, Q6, Q8, Q13, Q19 e Q29 foram excluídas por ter obtido nota superior a 0,40 em mais de um fator ou não ter alcançado essa nota em nenhum dos indicadores.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Análise descritiva

Inicialmente foi feito uma análise de dados descritiva, ou seja, tecendo uma sumarização e descrição do conjunto de dados. A Tabela 1 apresenta esta análise.

Tabela 1 – Análise descritiva do perfil dos respondentes

Características	Freq. Abs	Freq. Rel	Características	Freq. Abs	Freq. Rel
Gênero			Atividade Acadêmica		
Feminino	34	38.6%	Participa (PET, IC, Monitoria e etc)	87	98.9%
Masculino	52	59.1%	Não Participa	1	1.1%
(vazio)	2	2.3%	Total	88	100.0%
Total	88	100.0%	Estado Civil		
Período			Solteiro	26	29.5%
3º Período	40	45.5%	Outros	62	70.5%
5º Período	17	19.3%	Total	88	100.0%
7º Período	31	35.2%	Estudo anterior		
Total	88	100.0%	Estudou em escola pública	87	98.9%
Faixa Etária			Estudo em escola particular	1	1.1%
Até 19 anos	20	22.7%	Total	88	100.0%
De 20 a 25 anos	41	46.6%			

Acima de 26 anos	27	30.7%
Total	88	100.0%
Trabalho		
Trabalha ou faz estágio	22	25.0%
Não trabalha/faz estágio	66	75.0%
Total	88	100.0%

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme Tabela 1, 88 estudantes do turno noturno da faculdade participaram da pesquisa sendo 34 (38,6%) do sexo feminino, 52 (59,1%) do sexo masculino e 2 (2,3%) que não responderam qual seria seu sexo. E destes, 26 (29,5%) eram solteiros e 62 (70,5%) seriam os que manifestaram serem casados ou outro estado civil. Quanto ao período em curso, 40 (45,5%) seriam participantes do 3º período, 17 (19,3%) seriam do 5º período e 31 (35,2%) seriam do 7º período.

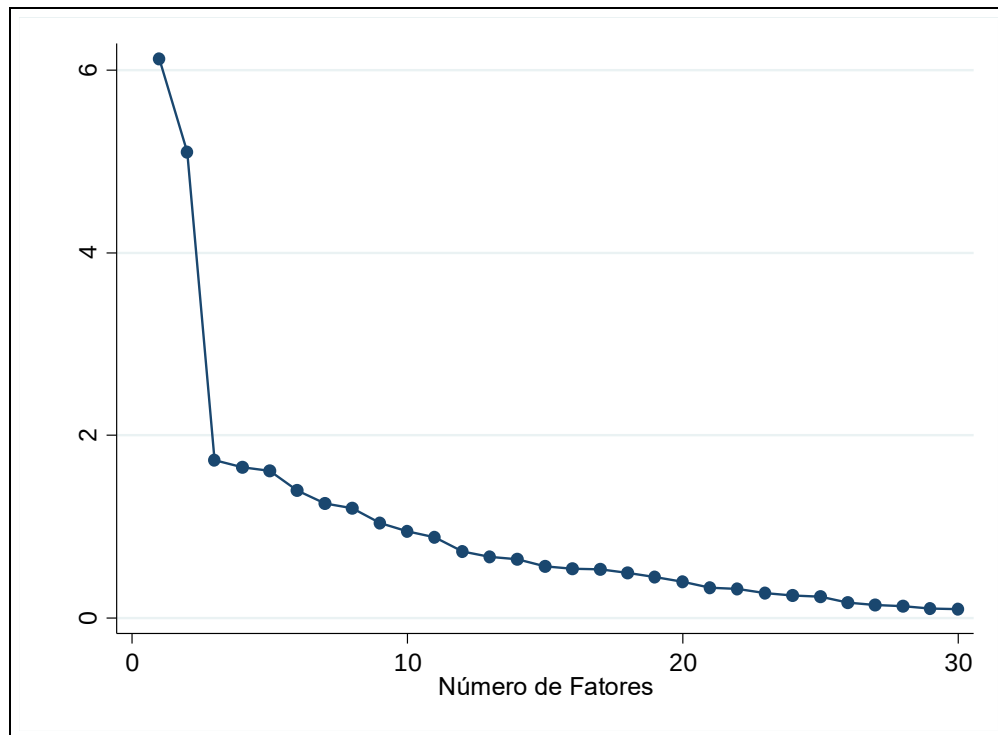
Foi possível coletar também os dados de faixa etária, sendo segregado em três faixas. Até 19 anos a amostra de respondentes corresponde a 20 (22,7%) participantes. De 20 a 25 anos de idade, 41 (46,6%), e acima de 26 anos, 27 (30,7%) de participantes.

Pode-se verificar também que 22 (25%) participantes trabalham ou fazem algum tipo de estágio e 66 (75%) não trabalham ou não fazem estágio. Observou-se ainda que 87 (98,7%) não participam de atividades acadêmicas (PET, IC, Monitoria e etc). Em relação à origem de estudos dos participantes, 87 (98,7%) estudaram em escola pública, o que revela a maioria dos respondentes.

4.2 Análise Fatorial

Segundo Fávero *et al.* (2009), o fundamental objetivo da análise fatorial seria diminuir o número de elementos pesquisados por meio de fatores comuns. Resumindo, este tipo de análise indica uma correlação das variáveis observáveis e faz a união delas em fatores, que sozinhas são variáveis não observáveis. Desse modo, torna o estudo mais simples, tendo uma redução do número de variáveis. O Gráfico 1 apresenta os fatores sugeridos em função dos autovalores (*engeinvalues*).

Gráfico 1 – Número de fatores em função dos *Engenvalues*



Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme pode ser observado no Gráfico 1, como o ponto de corte do *eigenvalue* é 1, serão utilizados, portanto, sete fatores. A análise fatorial foi realizada a partir dos 30 itens resultantes da pesquisa Guimarães e Bzuneck (2008). Para certificar se a análise fatorial apresentava consistência, avaliou-se o KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), que indicou estar adequado, com um valor de 0,697. A Tabela 2 apresenta os resultados da análise fatorial.

Tabela 2 - Análise fatorial (Rotação Varimax)

N	Questão	F1 Desm.	F2 Ext.	F3 Introj.	F4 Intrins.	F5 Desm.	F6 Integr.	F7 Ident.
Q1	Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	0.813						
Q9	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas agora tenho dúvidas sobre continuar.	0.696						
Q16	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	0.776						
Q2	Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.		0.834					
Q3	Venho à universidade para não receber faltas.		0.795					
Q11	Venho à universidade porque a presença é obrigatória.		0.655					
Q10	Venho para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.			0.755				
Q14	Venho à universidade para conseguir o diploma.			0.516				
Q15	Venho à universidade porque, quando eu sou bem sucedido, me sinto importante.			0.690				
Q20	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.			0.720				
Q26	Porque estudar amplia os horizontes.				0.738			
Q27	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.				0.771			
Q7	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.					0.608		
Q28	Venho à universidade porque, enquanto estiver estudando, não preciso trabalhar.					0.802		
Q12	Venho à universidade porque a educação é um privilégio.						0.663	
Q17	Venho porque, para mim, a universidade é um prazer.						0.709	
Q21	Porque gosto muito de vir à universidade.						0.759	
Q22	Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.							0.793
Q23	Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.							0.478
Q24	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.							0.620
Q25	Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas.							0.522
Autovalores (eigenvalue)		6.121	5.102	1.732	1.651	1.609	1.398	1.258
% Variância explicada		20.400	17.010	5.770	5.500	5.360	4.660	4.190
% Variância Acumulada		20.400	37.410	43.180	48.690	54.050	58.710	62.900
Alfa de Cronbach		0.792	0.788	0.712	0.757	0.490	0.722	0.592

Fonte: elaborado pelos autores

Os resultados encontrados foram divididos em 7 fatores comprovando os resultados encontrados nas pesquisas de Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013), apesar da composição dos fatores ter apresentado algumas diferenças em relação às afirmativas que determinam esses fatores.

Ao analisar o fator 1, que agrupou as questões Q1, Q9 e Q16, e o fator 5 (que agrupou as questões Q7 e Q28), demonstram a desmotivação dos estudantes, em que Q1 (“Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade”) indica a afirmação com maior significância dentro do fator, e sua alocação corrobora com as pesquisas anteriores de Guimarães e Bzuneck (2008) e Souza e Miranda (2017).

O fator 2, representado pela motivação externa (questões agrupadas: Q2, Q3, Q11) exibiu uma média de 4,34, ocupando a sexta posição na atribuição de motivação dos estudantes (conforme Tabela 3 de estatística descritiva), enquanto nas pesquisas de Guimarães e Bzuneck (2008) ocupava a quinta posição, com média de 2,97, mostrando que as motivações do ambiente externo têm uma forte influência sobre os estudantes, uma vez que o resultado encontrado foi de 0,834 na questão 2 (Q2), maior pontuação identificada, indicando que, para os alunos que apresentam desmotivação, muitos vão à universidade por ser cobrada frequência às aulas. Segundo Prates, Joly, Dias e Almeida (2011, p. 104), “quanto mais competente é o universitário, menos se sente motivado por recompensas sociais ou apenas por frequência às aulas e menos desmotivado se sente.”.

O fator 3 uniu quatro questões (Q10, Q14, Q15 e Q20) que indicaram, com base na literatura, o grupo de afirmações que tangenciam as características da motivação extrínseca por regulação introjetada, tendo uma média de 6,82 conforme Tabela 3. Esse grupo indica o quão o aluno estuda não por uma motivação própria, e sim para não se sentir culpado, quando por exemplo, os pais exigem que seu filho dê o melhor de si, conforme exposto por Lens, Matos e Vansteenkiste (2008).

O fator 4 reuniu questões relacionadas à motivação intrínseca (Q26, Q27), apresentando a maior média, na ordem de 8,42 conforme tabela 3, mostrando que os estudantes vão à universidade por algo que realmente o motiva, sendo assim, é um tipo de motivação que parte de dentro da própria pessoa, ou seja, algo que o induz a fazer aquilo que realmente gosta.

O fator 6 inclui as questões Q12, Q17 e Q21 e mostra que os estudantes, além de serem motivados por fazer determinadas atividades, fazem como forma de prazer por desempenhar algo que possa trazer benefícios, confrontando com estudos de Guimarães e Bzuneck (2008).

Quanto ao fator 7, este agrupou as questões Q22, Q23, Q24 e Q25, indicando uma média de 5,71, conforme Tabela 3. Leal, Miranda e Carmo (2013) indicaram em sua pesquisa uma média de 2,63, e Guimarães e Bzuneck (2008) indicaram 4,01. Sendo assim, podemos observar que os estudantes da amostra da presente pesquisa buscam um determinado tipo de objetivo pensando nos benefícios que terão pessoalmente, com uma expressividade maior do que nos estudantes anteriores (Guimarães; Bzuneck, 2008; Leal; Miranda; Carmo, 2013). A Tabela 3 apresenta a análise descritiva dos tipos de motivação.

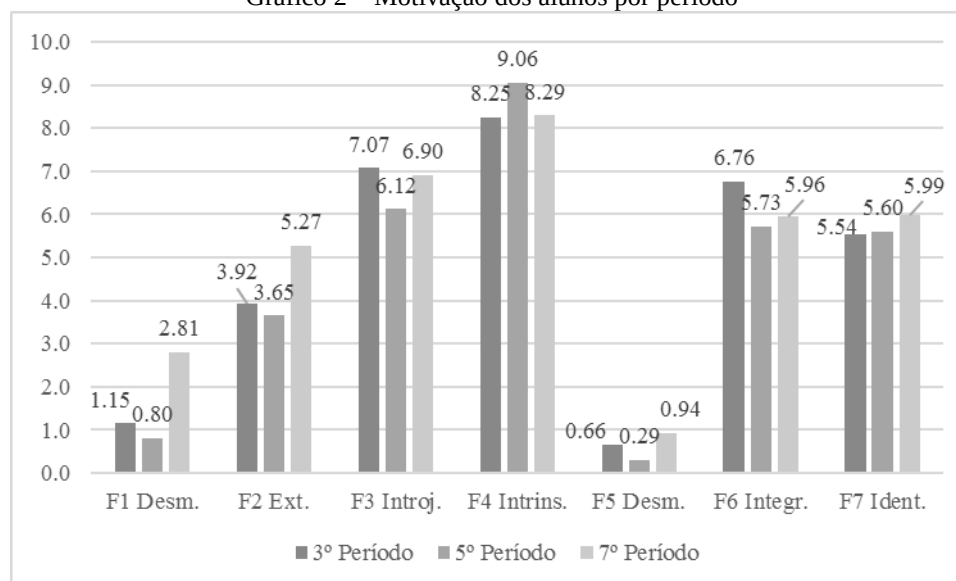
Tabela 3 – Análise descritiva dos tipos de motivação

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
	Desm.	Ext.	Introj.	Intrins.	Desm.	Integr.	Ident.
Média	1.667	4.342	6.824	8.420	0.688	6.277	5.710
Mín	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Máx	10.000	10.000	10.000	10.000	10.000	10.000	10.000
DesvPad	2.687	3.786	3.296	2.370	1.873	2.974	3.569

Fonte: elaborado pelos autores

Pode-se observar que os alunos de Ciências Contábeis tiveram maior média no Fator 4, motivação intrínseca, diferente das médias obtidas em estudos anteriores de (Leal; Miranda, Carmo, 2013; Souza, Miranda, 2017), que apresentaram médias menores. Além disso, observa-se que a ordem das médias dos fatores seguiu o *continuum* exposto na literatura.

Gráfico 2 – Motivação dos alunos por período



Fonte: elaborado pelos autores

Por meio do Gráfico 2, observa-se que os alunos do 5º período possuem mais motivação intrínseca do que aqueles que estão no 3º ou 7º período, podendo observar que a motivação aumenta do 3º para o 5º período e decresce do 5º para o 7º período, e quanto aos demais tipos de motivação houve um movimento contrário, podendo-se inferir que os alunos se sentem mais motivados na metade da trajetória.

Tabela 4 – Análise do nível de motivação por característica dos respondentes

Características	F1 Desm.	F2 Ext.	F3 Introj.	F4 Intrins.	F5 Desm.	F6 Integr.	F7 Ident.	Geral
Feminino	1.83	4.13	6.65	8.64	0.71	6.31	6.05	4.00
Masculino	1.49	4.85	7.01	8.19	0.69	6.13	5.32	4.09
3º Período	1.15	3.92	7.07	8.25	0.66	6.76	5.54	4.15
5º Período	0.80	3.65	6.12	9.06	0.29	5.73	5.60	4.27
7º Período	2.81	5.27	6.90	8.29	0.94	5.96	5.99	3.74
Até 19 anos	1.43	4.46	6.98	7.83	1.20	6.57	5.83	3.74
De 20 a 25 anos	1.48	4.25	6.74	8.50	0.44	6.06	5.49	4.23
Acima de 26 anos	2.12	4.40	6.83	8.74	0.69	6.40	5.95	3.93
Trabalha ou faz estágio	1.71	4.22	6.81	8.28	0.65	6.21	5.62	4.18
Não trabalha/faz estágio	1.55	4.71	6.86	8.84	0.80	6.47	5.99	3.97
Solteiro	1.72	4.47	7.02	8.48	0.70	6.26	5.79	4.05
Outros	1.54	4.04	6.35	8.29	0.65	6.32	5.51	3.96
Estudou em escola pública	1.69	4.32	6.88	8.42	0.70	6.28	5.71	4.01
Estudou em escola particular	-	6.67	7.00	8.50	-	5.67	5.75	5.00

Fonte: elaborado pelos autores

Observando as características expostas na tabela 4, pode-se observar que o sexo feminino se destaca em maior motivação intrínseca, com 8,64, mas também apresenta um grau de desmotivação um pouco maior do que sexo masculino. Porém, ao observar quanto ao nível de determinação, que foi uma questão posta de forma direta em que se questionava “Qual seria a sua motivação para cursar a graduação, sendo 0 para totalmente desmotivado e 5 para totalmente motivado?”, o sexo masculino apresenta maior motivação.

Quanto aos períodos, verifica-se que o 5º período está em destaque, tendo um grau de motivação intrínseca e geral maiores que todos os outros, confirmando o que foi observado no Gráfico 2. Em relação à idade, pode-se dizer que acima de 20 anos foram apresentados os maiores graus de motivação, principalmente quanto à motivação intrínseca, ou seja, quanto maior a faixa etária, mais se sente motivada em relação aos mais novos.

Quanto à prática profissional, pode-se observar na Tabela 4 que os alunos que não trabalham ou fazem estágio se destacam na motivação intrínseca, porém o grau de determinação de quem trabalha ou faz estágio mostrou ser maior.

Segundo a teoria, estudantes solteiros tendem a ter maior tempo a se dedicar aos estudos, e isso é confirmado através da pesquisa, que eles se sentem mais motivados do que os outros. A maioria dos respondentes estudaram em escola pública, contudo, aqueles que estudaram em escola privada tendem a ter maior motivação do que aqueles que estudaram em escola pública, isso pode ser explicado pelo fato de provavelmente ter maior renda, conforme exposto por Silva *et al.* (2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo identificar, à luz da Teoria da Autodeterminação, quais são os níveis e determinantes de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis.

A motivação é uma forma importante que influencia na vida de um estudante, ela é complexa pois envolve vários fatores capazes de mudar as formas de aprendizagem. Pensando nessa questão, este estudo procurou relacionar as características dos estudantes com os níveis de motivação no curso de Ciências Contábeis de uma instituição privada, à luz da Teoria da Autodeterminação.

Este estudo teve como base a análise fatorial exploratória que, através de 30 variáveis, subdividiram-se em 7 fatores. Pode-se observar que os alunos participantes desta pesquisa possuem motivação bem diversificada, uns acreditam em um bom desempenho futuro, preocupam-se em realmente aprender, o que caracteriza a motivação intrínseca, e outros somente para obter uma presença (motivação externa) ou não sabem o que estão buscando (desmotivação).

É possível verificar nesta pesquisa que ao longo dos períodos a automotivação tende a diminuir, que a motivação intrínseca está no auge no 5º período e quando se chega no 7º já diminui. Além disso, o sexo feminino, o fato do estudante não desempenhar atividades profissionais, o fato de ter maior faixa etária, são fatores indicados como determinantes para a motivação dos estudantes. Verificou-se que os resultados da presente pesquisa, feita com estudantes de universidades privadas, apresentaram comportamento semelhante ao de instituições públicas, conforme estudos anteriores, porém o nível de motivação intrínseca apresentou maior média na IES privada.

Assim sendo, esta pesquisa contribui para a literatura ao expandir a investigação com estudantes de IES privada, bem como auxiliar a academia a identificar potenciais características dos estudantes, fomentando melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Uma limitação observada foi ter sido aplicado o questionário em somente três períodos em um mesmo semestre, não sendo captadas as mudanças na motivação dos estudantes ao longo do tempo. A sugestão da pesquisa seria replicar o estudo em mais períodos com os mesmos alunos em semestres diferentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. A. T.; CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; DIAS, A. T. Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Revista Contabilidade Vista & Revista- UFMG**. Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, jan./mar. 2013.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Projeto Nordeste**, Brasília, p.1-126, 2000.

BEUREN, I. M. (Org.) e outros. **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2006.
Cadernos da Fucamp, v. 31, p. 53-75 / 2024

CAVALCANTE, C. H. L.; SANTOS JUNIOR, P. A. Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 21, p. 01-112, jan./jun. 2013.

CERNEV, F. K.; HENTSCHKE, L. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 29, p. 88-10, jul./dez., 2012.

CRUZ, C. O. A.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v.19, n.4, p. 15-37, out./dez. 2008.

DA SILVA COSTA, B. .; GONÇALVES DE FARIA, J. .; CAMARGOS AVELINO, B. .; VIANNA BRUGNI, T. . Fatores possíveis de promover ou comprometer a motivação de estudantes de ciências contábeis: análise em uma instituição de ensino de Minas Gerais. **Revista Ambiente Contábil - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - ISSN 2176-9036**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 249–274, 2021. DOI: 10.21680/2176-9036.2021v13n2ID20234. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/20234>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DACIÊ, F. do P.; ANZILAGO, M. EFEITO DA MOTIVAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ADOTADAS POR ELES: ESTUDAR OU COMPREENDER?. **Revista Mineira de Contabilidade**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 90–104, 2020. DOI: 10.21714/2446-9114RMC2019v20n3t07. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/1055>. Acesso em: 17 ago. 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. **New York: Plenum Press**, jan/1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição ensino médio-educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Brasília, v. 22, n. 84, p. 635-670, 2014.

FÁVERO, L. P. BELFIORE, P. P.; SILVA, F. L. da, e CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Elsevier. Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, T. C. **Teoria da Autodeterminação**: um estudo com trabalhadores de PMN à luz das aspirações extrínsecas e intrínsecas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil, 2013.

GAGNÉ, M., DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**. Malden, v.26, p. 331-362, jan/2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. Atlas: São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 17 n. 2, p. 143-150, 2004

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição. Londrina/PR**, v. 13, n. 1, p. 101-113, mar./2008.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade Financeira-USP**. São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, mai./ago. 2013.

LEAL, E. A.; SQUINCALHA, G. R.; SILVA, T. D. Relação entre Motivação Acadêmica e o Estresse Percebido: um estudo com discentes de Ciências Contábeis. **Contabilidade Gestão e Governança**, Brasília-DF, v. 24, n. 1, p. 72–91, 2021. DOI: 10.51341/1984-3925_2021v24n1a5. Disponível em: <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/2369>. Acesso em: 16 ago. 2024.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008.

LIMA FILHO, R. N.; CASA NOVA, S. P. C. Diferenças de aprendizagem autodeterminada em estudantes de pós-graduação: uma análise relacionando grupo de idade e gênero ao uso de estratégias. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, REPeC, Brasília, v. 11, n. 4, art. 1, p. 370-395, out./dez. 2017

MIRANDA, G. F.; BORGES, M. S.; FREITAS, S. C. 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**, v. 14, n. 32, p. 89-107, mai./ago., 2017.

MOLETA, D.; RIBEIRO, F.; CLEMENTE, A. Fatores determinantes para o desempenho acadêmico: uma pesquisa com estudantes de ciências contábeis. **Revista Capital Científico (eletrônica)**, v. 15, n. 3, p. 1-17, jul./set., 2017.

PRATES, E. A. R., Joly, C., DIAS, A. S., e ALMEIDA, L. S. Competências de estudo e motivação para a universidade. In: Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, 15, Lisboa Portugal, 2011. **Anais...** Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Lisboa, Portugal 2011.

REEVE, J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. **Motivation and Emotion**, v. 28, n. 2, p. 147-169, jun/ 2004.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação- Universidade de Coimbra. Coimbra, Editora Ltc, 4º ed., p.1-44, 2006.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino de inglês em contexto de escola pública**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, p.23-328, 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, jan./dez.; 2000.

SANTOS, Dione dos; PAVÃO, Juliane Andressa; BORGES, Iasmini Magnes Turci. MOTIVAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA. **SINERGIA - Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 37-48, 2020. DOI: 10.17648/2236-7608-v25n1-11315. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/sinergia/article/view/11315>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento escolar. **Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217 -226, maio/ago. 2005.

SILVA, V. R.; OLIVEIRA, K. G.; ROGERS, P.; MIRANDA, G. J. Comportamento e desempenho acadêmico no curso de Ciências Contábeis. In: Congresso ANPCONT, 9, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPCONT, 2015.

SOUZA, Z. A. S.; MIRANDA, G. J. Estabilidade da motivação em alunos de ciências contábeis. In: Congresso UFU, 2, 19 e 20 de Outubro de 2017. Uberlândia/MG. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2017.

SOUZA, Z. A. DE S. E; MIRANDA, G. J. Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 38, n. 2, p. 49-65, 17 set. 2019.