

MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE AUDITORIA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DA MODALIDADE PRESENCIAL E ALUNOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

MOTIVATION FOR AUDITING LEARNING: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN STUDENTS IN A PRESENTIAL COURSE AND STUDENTS IN A DISTANCE EDUCATION COURSE

Carlos Roberto Souza Carmo¹

Renata de Oliveira Souza Carmo²

Marco Antonio de Oliveira Caetano³

Resumo:

Ao considerar a importância da Auditoria Contábil no contexto profissional e, por consequência, sua relevância dentro do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, e, ainda, a importância do estudo de aspectos motivacionais no contexto acadêmico, a presente pesquisa teve por objetivo geral avaliar quais características pessoais dos alunos do curso de Ciências Contábeis poderiam constituir-se em possíveis direcionadores da motivação para a aprendizagem da disciplina de Auditoria, e, ainda, de forma comparativa, analisar se existem diferenças entre tais direcionadores no que se refere à modalidade de ensino presencial e a modalidade a distância, em uma mesma instituição de ensino superior. A partir da aplicação da análise de regressão linear múltipla pelo método *stepwise*, foi observado que a idade dos alunos constituiu-se no principal direcionador da sua motivação em ambas as modalidades, sendo que, no caso dos alunos da modalidade presencial, percebeu-se que, adicionalmente, o seu tempo de experiência profissional na área contábil tem um comportamento inverso à sua motivação. Também foi detectado que fatores como período/etapa que o aluno estava frequentando no curso de Ciências Contábeis, seu gênero, e, ainda, o simples fato dele possuir alguma experiência na área contábil, não foram estatisticamente relevantes para determinar o seu grau de motivação para cursar a disciplina de auditoria, em ambas as modalidades de ensino.

Palavras-chave: Motivação. Aprendizagem. Auditoria. Métodos quantitativos aplicados.

Abstract:

When considering the importance of Accounting Auditing in a professional context and, consequently, its relevance within the Bachelor of Science in Accounting, and also the

¹ Mestre em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). MBA em Controladoria e Finanças pela FUNDACE/USP-Ribeirão Preto-SP (2001). Bacharel em Ciências Contábeis (1999). Professor efetivo da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Contatos: carlosjj2004@hotmail.com.

² Especialista em Língua e Literatura Inglesa pela UNAERP. Professora da Universidade de Uberaba UNIUBE). Contatos: renatadeoliveira_ro@hotmail.com.

³ Especialista em Contabilidade e Controladoria pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor dos Cursos de Ciências Contábeis e de Administração da Universidade de Uberaba (UNIUBE), tanto na modalidade presencial quanto a distância. Contatos: maocaetano@gmail.com

importance of the study of motivational aspects in academic context, the present study was to evaluate which personal characteristics of Accounting students could be potential drivers of motivation for learning the discipline of Auditing. Besides that, in a comparative way, it was examined if there are differences among such drivers between students in the presential mode and students in the distance mode of a Bachelor of Science in Accounting in a single higher education institution. From the application of multiple linear regression by the stepwise method, it was observed that the age of the students constituted the main driver of their motivation in both modalities of education, and, in the case of presential mode students, it was realized that their length of professional experience in accounting has an inverse behavior to their motivation. It was also detected that factors such as the term attended by the student, his/her gender, and experience in the accounting field were not statistically relevant to determine the degree of motivation to take the auditing course in any of the teaching modalities under analysis.

Keywords: Motivation. Learning. Auditing. Applied Quantitative Methods.

1 Introdução

A Auditoria surgiu da necessidade de se atestar os registros contábeis tornando as demonstrações contábeis mais confiáveis para os usuários desse tipo de informação (BOYNTON; JOHNSON; KELL, 2002).

O surgimento das grandes empresas e o processo de tributação baseado em resultados apurados pela contabilidade, ambos decorrentes da Revolução Industrial, foram os principais propulsores da implementação do processo de auditoria na Inglaterra (BOYNTON; JOHNSON; KELL, 2002; FRANCO; MARRA, 2009).

A despeito da jornada percorrida pela Auditoria desde o seu surgimento formal no século XVIII, na Inglaterra, Ricardino e Carvalho (2004) afirmam que é difícil precisar o momento em que ela foi inserida no contexto brasileiro, contudo o primeiro registro formal de trabalhos dessa natureza pôde ser observado a partir do Decreto nº 2.935, de 1862, em que foi aprovada a reorganização da Companhia de Navegação por Vapor Bahiana.

Acerca da inclusão da disciplina de Auditoria nos cursos de Ciências Contábeis brasileiros, aqueles mesmos autores afirmam que essa disciplina foi oficialmente vinculada aos cursos superiores de Ciências Contábeis a partir do Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945 (RICARDINO; CARVALHO, 2004). Sendo que, ainda segundo esses autores, mesmo diante de várias alterações nas legislações que regulavam aquele curso superior, a disciplina de Auditoria sempre foi mantida na grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros (RICARDINO; CARVALHO, 2004).

Em relação ao processo de ensino da Auditoria propriamente dito, Ricardino Filho (2004) destaca a concentração nas técnicas de “como fazer”, em detrimento ao “por que fazer”, o que, por sua vez, nem sempre permite ao aluno vivenciar uma experiência mais próxima do dia a dia de um profissional de mercado, conforme observa Vilela (2008).

Independentemente da forma como é ensinada a disciplina de Auditoria no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, o fato é que somente a partir do correto dimensionamento de um currículo acadêmico, de forma a corresponder à realidade do campo de atuação profissional, é que se promove a integração do graduando com o mercado de trabalho (SILVA, 2008). Sendo que o conteúdo de cada disciplina deve sempre buscar adaptar a teoria à prática do ambiente globalizado dos negócios em que está inserido (HOWIESON, 2003).

Tão importante quanto o conteúdo e forma como se ministra a disciplina de Auditoria no Curso de Ciências Contábeis, entre outros aspectos, torna-se igualmente relevante a identificação de fatores que possam constituir-se como direcionadores da aprendizagem dos alunos do ensino superior, sendo que, dentre esses fatores destaca-se a motivação discente para aprendizagem (ALENCAR; FLEITH, 2003; CAMARGO; SILVA, 2006).

Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo geral avaliar quais características pessoais dos alunos do curso de Ciências Contábeis poderiam constituir-se em possíveis direcionadores da motivação para aprendizagem da disciplina de Auditoria, e, ainda, de forma comparativa, analisar se existem diferenças entre tais direcionadores no que se refere aos alunos da modalidade presencial e da modalidade a distância, de uma mesma instituição de ensino superior.

Para atingir aquele objetivo, essa pesquisa foi conduzida a partir do seguinte questionamento direcionador: quais características pessoais dos alunos do curso de Ciências Contábeis, ou seja, idade, gênero, experiência profissional e período em que se encontram naquele curso superior, poderiam constituir-se em possíveis direcionadores da motivação para aprendizagem da disciplina de Auditoria, e, ainda, se tais direcionadores podem ser distintos de acordo com a modalidade de ensino (curso presencial e curso na modalidade a distância)?

Para atingir aquele objetivo geral, inicialmente, foi constituída a plataforma teórica sobre qual todo esse estudo foi conduzido. Nessa etapa, foi abordada a temática relacionada à motivação discente para aprendizagem e, ao final, buscou-se analisar os resultados de estudo correlatos, sendo que, como resultado originou-se a seção dois deste artigo. Em seguida, foi criado o instrumento de coleta, levantados os dados da pesquisa, caracterizada a respectiva amostra, identificadas as variáveis dependentes e independentes do presente estudo e, ainda, o respectivo método de análise, originando-se, assim, a terceira seção do presente artigo. Como terceira etapa dessa investigação, procedeu-se à análise dos dados e à apresentação dos resultados da pesquisa, cujo relato se deu na quarta seção deste trabalho. Finalmente, a partir da redação da quinta seção deste artigo, foram apresentadas as considerações finais acerca de todo esse processo de investigação científica.

2 Referencial Teórico

Segundo Camargo e Silva (2006), além de conhecimento prévio e estratégias de aprendizagem, a motivação para aprendizagem é um dos condutores para a formação do pensamento crítico dos estudantes em geral, e, em especial, dos estudantes do curso de Ciências Contábeis.

Nesse contexto, as ações discentes voltadas para a compreensão, responsabilidade, autorregulação e capacidade crítica e analítica são habilidades que só podem ser desenvolvidas a partir da disposição e autodeterminação do futuro bacharel em Ciências Contábeis, o que, portanto, remete ao exercício da vontade humana direcionada pela motivação (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Pfromm (1987) afirma que a motivação é o sentimento que desperta o organismo do ser humano e dirige suas ações no intuito de atingir uma meta estabelecida. Murray (1986, p. 20) vai além ao afirmar que a motivação representa “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”.

Logo, se a motivação possui papel tão importante no direcionamento das ações do ser humano em geral, parece razoável admitir que, no ambiente acadêmico, esse mesmo ser humano seja influenciado por tal sentimento.

Nesse sentido, o estudo e a identificação de fatores que possam caracterizar-se como motivadores da aprendizagem em nível superior tornam-se relevantes, pois, somente o aluno

motivado é capaz de assumir sua parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem, e, assim, ir além da realização de leituras predeterminadas, da frequência às aulas e do cumprimento das “ordens” do professor (COVINGTON, 2004).

Hughes, Redfield e Martray (1989) afirmam que os estudos sobre motivação acadêmica foram negligenciados devido à existência de poucos instrumentos de mensuração. Por outro lado, Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) destacam um incremento no número de estudos voltados para análise da motivação no contexto escolar ao longo da última década do século XX.

Ao estudar a forma pela qual os estudantes de Contabilidade buscavam construir seu aprendizado, Brown (2005) identificou que fatores relacionados gênero, maturidade acadêmica, experiência profissional, entre outros, poderiam constituir-se em possíveis determinantes da forma pela qual os estudantes direcionavam sua aprendizagem ao longo do curso de graduação.

Não especificamente no curso de Ciências Contábeis, mas, ao buscar analisar como características pessoais de estudantes universitários poderiam influenciar sua motivação para aprendizagem, Alonso (2006) realizou um estudo a partir da Teoria da Autodeterminação que lhe permitiu observar diferenças significativas em relação aos níveis e tipos motivacionais presentes e ao gênero dos estudantes paraguaios. Sendo que, foi observado que as mulheres eram mais autodeterminadas (motivadas intrinsecamente) do que os homens.

Ainda com relação à existência de dependência entre a motivação discente para aprendizagem e características pessoais de estudantes universitários referentes à idade, série e gênero, Martinelli e Bartholomeu (2007) observaram que não existiam diferenças significativas referentes à idade.

Aqueles mesmos autores também observaram que a série (período) em curso apresentou-se significativamente determinante do grau de motivação dos estudantes avaliados, ou seja, quanto mais avançado no curso maior a motivação acadêmica do aluno para aprendizagem (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007). Em relação ao gênero, percebeu-se que os alunos do gênero masculino apresentavam-se mais motivados para a aprendizagem.

Especificamente com relação a estudantes do curso de Ciências Contábeis, Oliveira *et al* (2010) realizaram uma investigação cujo objetivo era identificar qual o nível de motivação predominante entre os alunos daquele curso da Universidade Estadual de Montes Claros. Dentre outras evidências, Oliveira *et al* (2010) observaram que os alunos integrantes da amostra daquela pesquisa apresentavam maiores níveis de motivacionais nos períodos iniciais do curso e, a medida que avançavam nas séries, esses níveis motivacionais iam decrescendo.

Ao avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, Leal, Miranda e Carmo (2011) afirmam que os resultados do seu trabalho revelaram que os universitários analisados apresentaram uma tipologia motivacional bem diversificada e, em alguns casos, os estudantes mostravam-se preocupados apenas com a obtenção do diploma e, ainda, motivados a comparecer às aulas somente para garantir frequência.

O fato é que a prática da educação, em qualquer nível, implica em aceitar o desafio constante do novo, de forma a contribuir para o envolvimento do aluno e facilitar a sua compreensão sobre o mundo a sua volta (FREIRE, 2000). Por isso, o diagnóstico de possíveis determinantes da motivação discente pode constituir-se em uma fonte de explicação para o fato de alguns estudantes aproveitarem melhor sua passagem pela escola, ao contrário de outros que, em sua grande parte, podem apresentar-se desinteressados em relação à sua postura no processo aprendizagem (GARRIDO, 1990).

3 Metodologia

Em uma pesquisa científica, o processo de coleta de dados tem por objetivo fornecer subsídios que permitam desenvolver o processo de análise do objeto de estudo de forma a se atingir seus objetivos e, por consequência, responder ao questionamento direcionador (GIL, 1999).

Dentre os instrumentos de coleta de dados passíveis de utilização em estudos de natureza científica, observa-se a existência do questionário que, segundo Gil (1999), pode ser definido como uma técnica de coleta que emprega um conjunto de questões apresentadas a um grupo de pessoas (respondentes), tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros fatores. Além de corroborar com a definição de Gil (1999), Mattar (2008) afirma que o questionário é um instrumento autopreenchido, em que o pesquisado lê o instrumento e o responde sem a intervenção do entrevistador.

Para a coleta dos dados utilizados nesta investigação, inicialmente, foi elaborado um questionário composto por questões abertas e dividido em duas partes. Na primeira, buscou-se estabelecer a caracterização dos respondentes, sendo que, foram solicitadas informações relativas ao período/etapa em que o aluno estava frequentando o curso de Ciências Contábeis, a sua idade, seu gênero, e, ainda, foi perguntando se ele possuía experiência na área contábil, e, em caso afirmativo, ele deveria informar ainda qual seria o tempo dessa experiência.

Na segunda parte do questionário, foi solicitado ao aluno que atribuisse uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) de maneira que ele indicasse o quanto se sentia motivado a estudar disciplina de Auditoria. Adicionalmente, foi informado ao aluno que ele não deveria considerar outros fatores além da sua motivação, e, portanto, desconsiderasse, por exemplo, fatores relacionados ao desempenho do professor e à instituição de ensino.

Após a realização de um pré-teste com 10 alunos do curso de Ciências Contábeis de uma instituição diferente daquela em foi realizada essa pesquisa, foram coletadas suas impressões e opiniões acerca do instrumento de coleta, e, depois disso, foram realizados ajustes de forma a torná-lo o mais claro e objetivo possível, materializando-se assim, o questionário reproduzido ao final deste trabalho, no Apêndice 1.

Definido o instrumento de coleta, procedeu-se à aplicação daquele questionário aos alunos, tanto da modalidade presencial quanto a distância, do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de Ensino Superior da cidade de Uberaba-MG, e, foram obtidos os dados de 160 respondentes que passaram a integrar a amostra dessa pesquisa, cujo perfil está resumindo na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil da amostra de pesquisa

Categorias	Dados Gerais do Curso	Modalidade Presencial	Modalidade a Distância
Quantidade total de alunos	160	88	72
Quantidade total de alunos do gênero feminino	109	58	51
Quantidade total de alunos do gênero masculino	51	30	21
Período – semestre do curso (média)	4	5	3
Idade – em anos(média)	27	24	30
Tempo de experiência profissional – em anos (média)	5	3	7

Fonte: elaborada pelos autores, com base nos dados da pesquisa.

A coleta dos dados se processou ao longo dos meses de agosto e setembro de 2013. No caso dos estudantes da modalidade a distância, o instrumento de coleta foi aplicado em dois momentos distintos, um no último final de semana de agosto e outro em setembro, pois, esses

alunos comparecem ao polo de Uberaba uma vez por mês. Para os estudantes do curso presencial, os questionários foram aplicados em dias variados, no período noturno, ao longo do mês de agosto.

Após o armazenamento dos dados coletados a partir de fontes primárias, foi estabelecido como variável de estudo (item “i” do Quadro 1) o conjunto de dados representativo das notas atribuídas ao grau de motivação dos respondentes para cursar a disciplina de Auditoria.

Quadro 1 - Variáveis utilizadas no estudo

Identificação no banco dados		Unidade	Descrição
i	Auditoria	Número de 0 a 10	Nota de 0 a 10 atribuída pelo aluno, de acordo com sua autoavaliação sobre seu grau de motivação para cursar a disciplina de Auditoria.
ii	Periodo_curso	Número de 1 a 8	Foi informado pelo aluno o período/estágio em que ele estava no curso de Ciências Contábeis analisado, cuja duração é de 4 anos. A informação em questão foi convertida em um número inteiro referente à quantidade períodos semestrais já cursados.
iii	Idade	Quantidade de anos	É a idade do respondente.
iv	Dummy_experiência	Variável binária	Foi introduzida uma variável binária em que: 1 = possui experiência profissional na área contábil; e, 0= não possui experiência.
v	Quanto_tempo_anos	Quantidade de anos	Se o aluno possuísse experiência na área contábil, portanto, a variável anterior, possuísse valor “1”, ele deveria informar quanto tempo (em anos) ele possuía de experiência profissional na área contábil.
vi	Genero	Variável binária	Foi introduzida uma variável binária em que: 1 = gênero masculino; e, 0= gênero feminino.

Fonte: elaborado pelo autores, com base nos dados da pesquisa.

Com relação às possíveis variáveis determinantes do grau de motivação dos alunos cujas respostas integraram a amostra dessa pesquisa, foram utilizadas as informações referentes à idade, gênero, experiência profissional e período em que se encontram naquele curso superior, conforme detalhado pelos itens “ii” até “vi” descritos no Quadro 1.

Para a análise dos dados, foi utilizada a regressão linear pelo método *stepwise*, com o auxílio do pacote estatístico para as ciências sociais *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 15.0.

A análise de regressão linear tem por objetivo identificar um modelo matemático explicativo do comportamento de uma variável dependente (\hat{Y}), a partir das informações de um conjunto de variáveis independentes (X), conforme descrito pela Formulação 1 (SANZ, 2010). Sendo que, desde que os pressupostos utilizados no processo de investigação assim demandarem, a análise de regressão pode gerar equações explicativas de determinada variável de estudo sem um termo constante ou independente (b_0), conforme descrito pela Formulação 2 (SANZ, 2010).

$$\hat{Y} = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k + u \quad (1)$$

$$\hat{Y} = b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k + u \quad (2)$$

Ainda segundo Sanz (2010), os componentes daquelas duas formulações são explicados da seguinte forma:

- a) \hat{Y} = variável dependente ou variável cujo comportamento será explicado pelas variáveis independentes;
- b) X_1, X_2, \dots, X_k são as variáveis independentes ou explicativas do comportamento da variável de estudo;
- c) b_1, b_2, \dots, b_k são os coeficientes representativos dos efeitos de cada uma de as variáveis explicativas " X_1, X_2, \dots, X_k " sobre a variável dependente ou variável de estudo;
- d) b_0 = representa o termo constante, ou independente, do modelo pesquisado pela regressão linear; e
- e) $u=(\hat{Y} - Y)$ = indica o termo de erro do modelo analítico-preditivo (\hat{Y}) em relação aos valores reais (Y) das observações referentes à variável estudada.

Com relação ao método de aplicação da análise de regressão linear, Fávero *et al* (2009) explicam que o método *stepwise* consiste na inclusão passo a passo de cada uma das variáveis explicativas, até que se identifiquem somente aquelas que melhor se adaptem à modelagem explicativa do comportamento da variável dependente.

Para validação das modelagens explicativas do grau de motivação dos alunos do curso de Ciências Contábeis analisado, uma para os alunos da modalidade presencial e outra para a modalidade a distância, foram utilizadas análises estatísticas envolvendo coeficiente de correlação (R), coeficiente de determinação (R^2), estatística "f", estatística "t", e, ainda, foram aplicados testes para afastar a hipótese de existência de problemas relacionados à autocorrelação de resíduos (estatística de Dubin-Watson), à multicolinearidade (estatísticas *VIF* e *Tolerance*), e, à heterocedasticidade (teste normalidade dos resíduos padronizados, portanto, teste de Kolmogorov-Smirnov) (FÁVERO *et al*, 2009).

Minayo (2002) afirma que a pesquisa qualitativa estuda comportamentos, motivos, processos e fenômenos que, normalmente, não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Richardson *et al* (1999, p. 70) afirmam que o método quantitativo "[...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de dados e informações quanto no seu tratamento por meio de técnicas estatísticas [...]". Assim, essa pesquisa pode ser considerada um estudo de natureza qualitativa do tipo empírico-analítica, devidamente apoiado em métodos quantitativos aplicados (MARTINS, 2000; GIL, 2002).

4 Análise e Discussão dos Resultados

Para facilitar a análise e validação dos dados, bem como a interpretação das evidências identificadas a partir da metodologia analítica proposta para este trabalho, esta seção foi dividida em três partes.

A primeira aborda os aspectos estatísticos provenientes do processo de análise de regressão linear aplicada aos alunos da modalidade presencial. A segunda foi destinada aos aspectos estatísticos provenientes do processo de análise de regressão linear aplicada aos alunos da modalidade a distância. Finalmente, a terceira parte trata da análise comparativa e da interpretação dos resultados de acordo com as modelagens explicativas identificadas com base no produto final da análise regressão, e, ainda, à luz da problematização proposta e da plataforma teórica constituída para suportar essa investigação científica.

4.1 Análise e Validação dos Dados Referentes aos Alunos da Modalidade Presencial

Uma vez que um dos objetivos desse trabalho foi identificar quais características pessoais dos alunos do curso de Ciências Contábeis poderiam constituir-se em possíveis direcionadores da sua motivação para aprendizagem da disciplina de Auditoria, optou-se pela pesquisa de uma modelagem explicativa sem o termo constante ou independente (*bo*), conforme já descrito pela Formulação 2 (SANZ, 2010), ou seja:

$$\hat{Y} = b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k + u \quad (2)$$

Dessa forma, exclui-se a possibilidade do termo constante assumir o papel de variáveis que não foram contempladas como possíveis variáveis explicativas da motivação discente em análise nesse estudo.

Nesse sentido, a partir da aplicação da análise de regressão linear pelo método *stepwise*, foram identificados dois modelos explicativos do grau de motivação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da modalidade presencial que integraram a amostra dessa pesquisa, conforme pode ser visto da Tabela 2.

O primeiro modelo apresentou como variável explicativa a idade dos alunos, e, foi capaz de explicar 88% ($R^2 \times 100$) das observações que integraram a respectiva amostra de pesquisa. Já o segundo modelo, que apresentou como variáveis explicativas a idade dos alunos e o seu tempo de experiência profissional na área contábil, foi explicativo de 89,6% ($R^2 \times 100$) das observações referentes à motivação daqueles alunos para estudar a disciplina de auditoria. Sendo que, em função do seu maior poder explicativo ($R^2_{\text{modelo 2}} > R^2_{\text{modelo 1}}$), o modelo com duas variáveis explicativas, portanto, o modelo 2, foi considerado o modelo a ser utilizado nesse estudo.

Tabela 2 – Resumo dos modelos pesquisados para os alunos do curso do curso presencial ^(a, d)

Modelo	Coef. de correlação (R)	Coef. de determinação R ²	Erro-padrão da estimativa	Estatística f		Estatística de Durbin-Watson
				Valor-p	Sig. do Valor-p	
1	,942 ^(b)	,888	2,933	672,799	,000	
2	,947 ^(c)	,896	2,836	363,239	,000	1,779

a Regressão sem o termo constante

b Variáveis explicativas: Idade

c Variáveis explicativas: Idade, Quanto_tempo_anos

d Variável dependente: Auditoria

Fonte: elaborada pelos autores, com base nos dados da pesquisa.

Ainda segundo as informações resumidas da Tabela 2, a estatística “f” dos modelos pesquisados foi estatisticamente significativa (Sig. do Valor-p <0,05), o que permite inferir que a combinação linear das variáveis explicativas pesquisadas (idade dos alunos e o seu tempo de experiência profissional na área contábil) exerce significativa influência sobre a variável de estudo (FÁVERO *et al*, 2009). Adicionalmente, a estatística de Durbin-Watson, cujo valor parâmetro considerando 2 variáveis explicativas e 88 observações foi 1,779, portanto, inferior a 2,0 (4 - dU) e superior a 1,70 (dU), permitiu descartar a hipótese de existência de problemas relacionados à autocorrelação dos resíduos (FÁVERO *et al*, 2009).

Com relação aos coeficientes representativos dos efeitos de cada uma de as variáveis explicativas sobre a variável de estudo, as respectivas estatísticas “t” apresentaram-se estatisticamente significantes, ou seja, os respectivos valores parâmetros foram inferiores a

0,05(Sig. do Valor-p <0,05) (FÁVERO *et al*, 2009), o que permite descartar a possibilidade daqueles coeficientes tenderem a zero, conforme pode ser visto da Tabela 3.

Tabela 3 –Análise dos coeficientes dos modelos pesquisados para os alunos do curso do curso presencial ^(a,b)

Modelo		Coeficientes	Estatística t		Estatísticas de Colinearidade	
			Valor-p	Sig. do Valor-p	Tolerance	VIF
1	Idade	,328	25,938	,000	1,000	1,000
2	Idade	,348	24,057	,000	,713	1,403
	Quanto_tempo_anos	-,139	-2,628	,010	,713	1,403

a Regressão sem o termo constante

b Variável dependente: Auditoria

Fonte: elaborada pelos autores, com base nos dados da pesquisa.

Também conforme as informações resumidas na Tabela 3, as estatísticas de colinearidade permitiram concluir que as variáveis explicativas não apresentaram correlação entre si, descartando-se, assim, a hipótese existência de multicolinearidade entre elas, pois, as respectivas estatísticas VIF foram inferiores a 5,0, e, ainda, suas estatísticas de *tolerance* apresentaram-se superiores a 0,20 (FÁVERO *et al*, 2009).

Ao aplicar o teste de normalidade aos resíduos padronizados, gerados a partir do modelo pesquisado com base na análise de regressão linear pelo método *stepwise*, foi constatada existência de distribuição normal, o que, por sua vez, permitiu descartar a existência de problemas relacionados à heterocedasticidade, pois, o valor parâmetro do teste de Kolmogorov-Smirnov (*Asymp. Sig.: 2-tailed*) foi superior a 0,05 (FÁVERO *et al*, 2009).

4.2 Análise e Validação dos Dados Referentes aos Alunos da Modalidade a Distância

Semelhante ao que aconteceu no processo de aplicação da análise de regressão às observações referentes aos alunos da modalidade presencial, aqui também, optou-se pela pesquisa de uma modelagem explicativa sem o termo constante ou independente (b_0), conforme já descrito na Formulação 2, proposta por Sanz (2010). Pois, dessa forma, conforme já dito anteriormente, exclui-se a possibilidade do termo constante assumir o papel de variáveis explicativas que não foram contempladas nesse estudo.

Ao aplicar a análise de regressão linear pelo método *stepwise* às observações referentes às respostas dos alunos da modalidade a distância, foi identificado um modelo explicativo da motivação daqueles, conforme pode ser visto da Tabela 4. O modelo em questão apresentou como variável explicativa a idade dos alunos, e, foi capaz de explicar 91,7% ($R^2 \times 100$) das observações que integraram a respectiva amostra dessa pesquisa. Percebe-se que, mesmo identificando apenas uma variável explicativa, a modelagem pesquisada para a motivação dos alunos da modalidade a distância apresentou um poder explicativa maior que a modelagem com duas variáveis explicativas da motivação dos alunos da modalidade presencial ($R^2_{\text{modelo dos alunos a distância}} > R^2_{\text{modelo dos alunos na modalidade presencial}}$, ou ainda, $91,7\% > 89,6\%$).

Tabela 4 – Resumo do modelo pesquisado para os alunos do curso do curso a distância ^(a, c)

Modelo	Coef. de correlação (R)	Coef. de determinação R^2	Erro-padrão da estimativa	Estatística f		Estatística de Durbin-Watson
				Valor-p	Sig. do Valor-p	
1	,958(b)	,917	2,5436	788,357	,000	2,040

- a Regressão sem o termo constante
 b Variáveis explicativas: Idade
 c Variável dependente: Auditoria

Fonte: elaborada pelos autores, com base nos dados da pesquisa.

Ainda com base nas informações apresentadas da Tabela 4, pode-se observar que a estatística “*F*” do modelo pesquisado foi estatisticamente significativa (Sig. do Valor-*p* <0,05), o que permitiu inferir que a idade dos alunos da modalidade a distância exerce significativa influência sobre a variável de estudo, ou seja, sua motivação para cursar a disciplina de Auditoria (FÁVERO *et al*, 2009). A estatística de Durbin-Watson do modelo pesquisado apresentou um valor parâmetro inferior a 2,36 (4 - *dU*) e superior 1,64 (*dU*), que são os limites aceitáveis para modelos com uma variável explicativa e 72 observações (1,64 <2,040 <2,36) (FÁVERO *et al*, 2009). Isso permitiu descartar a hipótese de existência de problemas relacionados à autocorrelação dos resíduos (FÁVERO *et al*, 2009).

Com relação ao coeficiente representativo do efeito da variável explicativa sobre a variável dependente, a sua estatística “*t*” apresentou-se estatisticamente significativa, ou seja, o respectivo valor parâmetro foi inferior a 0,05 (Sig. do Valor-*p* <0,05), o que permite descartar a possibilidade do coeficiente do modelo tender a zero (FÁVERO *et al*, 2009), conforme pode ser visto da Tabela 5.

Tabela 5 –Análise dos coeficientes dos modelos pesquisados para os alunos do curso do curso a distância ^(a,b)

Modelo	Coeficientes	Estatística t		Estatísticas de Colinearidade		
		Valor-p	Sig. do Valor-p	Tolerance	VIF	
1	Idade	,267	28,078	,000	1,000	1,000

- a Regressão sem o termo constante
 b Variável dependente: Auditoria

Fonte: elaborada pelos autores, com base nos dados da pesquisa.

No caso de modelos compostos por apenas uma variável explicativa, não se faz necessária a análise de problemas relacionados à multicolinearidade, pois, por não existir mais de uma variável explicativa, inexistente a possibilidade de correlação entre si, tanto que, nesse caso (apenas uma variável explicativa), tanto a estatística *VIF* quanto a *Tolerance* apresentaram valor 1,0 (FÁVERO *et al*, 2009), conforme pode ser visto também na Tabela 5.

A aplicação do teste de normalidade aos resíduos padronizados gerados a partir do modelo explicativo com uma variável independente permitiu descartar a hipótese de problemas relacionados à heterocedasticidade, pois, o valor parâmetro do teste de Kolmogorov-Smirnov (*Asymp. Sig.: 2-tailed*) foi superior a 0,05 (FÁVERO *et al*, 2009).

4.3 Análise Comparativa e Interpretação dos Resultados

Ao realizar a análise comparativa entre os determinantes motivacionais dos alunos do curso de Ciências Contábeis para cursar a disciplina de Auditoria, inicialmente, foi observado que a nota média para a motivação dos alunos do curso presencial foi 8,40 e a nota média dos alunos do curso a distância foi 8,55, o que permite perceber que os alunos dessa última modalidade (curso a distância) apresentaram maiores níveis de motivação.

Após realizar pesquisa e a validação das modelagens explicativas da motivação daqueles dois grupos de alunos de uma mesma instituição de ensino superior da cidade de Uberaba-MG, foram identificados dois modelos analítico-explicativos, baseados na análise de

regressão linear, representados pelas Equações 3 e 4 (para maiores detalhes, reveja as informações resumidas anteriormente nas Tabelas 3 e 6).

$$\text{Grau de motivação}_{[\text{alunos do curso presencial}]} = 0,348.(\text{idade do aluno}_{[\text{em anos}]}) - 0,139.(\text{tempo de experiência profissional do aluno na área contábil}_{[\text{em anos}]}) \quad (3)$$

$$\text{Grau de motivação}_{[\text{alunos do curso a distância}]} = 0,267.(\text{idade do aluno}_{[\text{em anos}]}) \quad (4)$$

A análise da Equação 3 sinaliza que as características dos alunos da modalidade presencial relacionadas à idade e ao tempo de experiência profissional na área contábil são direcionadores da sua motivação para cursar a disciplina de Auditoria.

Também segundo as informações contidas na Fórmula 3, o estudo dos sinais dos coeficientes daquela equação indica que a idade do aluno “caminha no mesmo sentido” da sua motivação, ou seja, quanto maior a idade maior a sua motivação e vice-versa. Por outro lado, o tempo de experiência profissional do aluno na área contábil do tem um comportamento inverso à sua motivação para cursar a disciplina de Auditoria, ou seja, quanto maior o tempo de experiência, menor a motivação do aluno da modalidade presencial, sendo que, a inversa também é verdadeira.

Ainda com relação à modelagem matemática explicativa da motivação dos alunos da modalidade presencial, portanto, aquela resumida na Fórmula 3, pode-se observar que os fatores relacionados à quantidade de períodos cursados, ao gênero e ao simples fato de possuir experiência profissional, não constituíram-se em determinantes da motivação daqueles alunos para cursar a disciplina de auditoria.

Passando a analisar a modelagem explicativa da motivação dos alunos da modalidade a distância, logo, com base na Fórmula 4, pode-se perceber que, somente a idade daqueles alunos foi considerada determinante do seu grau de motivação para cursar a disciplina de auditoria. Sendo que, essa variável explicativa tem o mesmo comportamento da variável de estudo, ou seja, quanto mais elevada a idade do aluno, maior a sua motivação e vice-versa.

Diferentemente da motivação dos alunos da modalidade presencial, o tempo de experiência profissional do aluno na área contábil não foi considerado um determinante da motivação dos alunos da modalidade a distância para cursar a disciplina de auditoria. Adicionalmente, os fatores relacionados à quantidade de períodos cursados, ao gênero e ao simples fato de possuir experiência profissional, também não constituíram-se em determinantes da motivação daqueles alunos para cursar a disciplina em questão.

No que se refere aos alunos da modalidade presencial, as evidências coletadas nesse estudo corroboram parte dos achados de Brown (2005), pois, nessa última investigação, além da experiência profissional, outros fatores foram identificados como determinantes da motivação dos alunos pesquisados por Brown (2005), isto é, gênero e maturidade acadêmica. Já em relação à motivação dos alunos da modalidade a distância, as evidências coletadas aqui divergem totalmente daquelas identificadas por Brown (2005).

Em ambos os casos, alunos do curso presencial e alunos da modalidade a distância, os resultados dessa pesquisa divergem dos resultados de Martinelli e Bartholomeu (2007), pois, diferentemente do trabalho daqueles pesquisadores, a idade dos alunos foi determinante dos níveis motivacionais detectados na amostra dessa investigação. Ainda com relação às divergências de resultados em relação aos achados de Martinelli e Bartholomeu (2007), os resultados da presente investigação evidenciaram que o gênero dos alunos não foi considerado determinante da respectiva motivação.

Semelhante ao que aconteceu em relação aos resultados do estudo de Martinelli e Bartholomeu (2007), a presente pesquisa apresentou resultados divergentes dos resultados do estudo realizado por Oliveira *et al* (2010). Ou seja, no trabalho de Oliveira *et al* (2010) os níveis motivacionais decresciam à medida que os alunos avançavam nas etapas do curso, contudo, nesta investigação, a variável relacionada às etapas cursadas pelos alunos não se mostrou estatisticamente relevante enquanto possível determinante da motivação discente para aprendizagem da disciplina de auditoria.

De uma forma geral, ao considerar que a modelagem explicativa da motivação dos alunos da modalidade a distância (Fórmula 4) apresentou um maior poder explicativo (R^2) em relação à modelagem explicativa da motivação dos alunos da modalidade presencial (Fórmula 3), ou seja, o coeficiente de determinação dos alunos da modalidade a distância foi maior que o coeficiente de determinação dos alunos da modalidade presencial ($R^2_{\text{modelo dos alunos a distância}} > R^2_{\text{modelo dos alunos na modalidade presencial}}$, ou, $91,7\% > 89,6\%$), e, ainda, que na modelagem dos alunos da modalidade a distância apenas a idade foi considerada explicativa, poder-se-ia pressupor que a maior faixa etária dos alunos do curso a distância é determinante para garantir os níveis motivacionais identificados nesse estudo.

5 Considerações Finais

Ao considerar a importância da Auditoria Contábil no contexto profissional e, por consequência, sua relevância dentro do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, e, ainda, a importância do estudo de aspectos motivacionais no contexto acadêmico, a presente pesquisa utilizou a análise de regressão linear para identificar quais características pessoais dos alunos da modalidade presencial e da modalidade a distância poderiam constituir-se em possíveis direcionadores da sua motivação para aprendizagem da disciplina de Auditoria.

Adicionalmente, foi realizado um estudo comparativo que buscou analisar as diferenças entre aqueles direcionadores no que se refere aos alunos da modalidade presencial e aos alunos da modalidade a distância de uma mesma instituição de ensino superior.

Além de identificar que a idade dos alunos foi o principal direcionador da sua motivação para cursar a disciplina de Auditoria em ambas as modalidades, no caso dos alunos da modalidade presencial foi observado que o tempo de experiência profissional do aluno na área contábil tem um comportamento inverso à sua motivação.

As evidências coletadas nesta investigação corroboraram parcialmente os resultados de um dos estudos que integraram a base teórica dessa pesquisa, e, por outro lado, divergiram dos resultados de outros dois trabalhos que também integraram a plataforma teórica desse estudo.

Como principal limitação dessa investigação científica destaca-se o fato da amostra de pesquisa ter sido composta por conveniência e, portanto, ser não-probabilística. Isso, por sua vez, não permite a generalização dos resultados aqui identificados. Adicionalmente, ao considerar o grande número de IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis tanto na modalidade presencial quanto a distância, e, por consequência, a disciplina de auditoria, observa-se que o presente estudo foi realizado com os alunos de uma única IES, o que reforça ainda mais a impossibilidade de generalização dos seus resultados, quando considerada a delimitação do estudo.

Contudo, a despeito daquela limitação, cabe ressaltar que o rigor metodológico científico, bem como, a tipologia de estudo e, ainda, a comparação realizada entre as duas modalidades de ensino contempladas neste trabalho, proporcionaram resultados que, se somados aos achados de outros estudos de igual natureza, podem contribuir para o debate

relacionado à temática envolvendo a motivação discente para aprendizagem em geral e, em especial, no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Referências

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S.. **Criatividade** : múltiplas perspectivas. Brasília: Editora UnB, 2003.

ALONSO, J. L. N.. Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 185-192, 2006.

BOYNTON, W. C.; JOHNSON, R. N.; KELL, W. G. **Auditoria**. São Paulo: Atlas, 2002.

BROWN, N.. Meta programmes for identifying thinking preferences and their impact on accounting students' educational experience. **Journal of Accounting Education**. Youngstown-US, n. 23, p.232–247, 2005.

CAMARGO, R. G. de; SILVA, S. M. da. Aprendizagem de adultos e pensamento crítico nos cursos de Ciências Contábeis. In: PELEIAS, I. R.. **Didática do ensino da Contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

COVINGTON, M. V.. Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate? In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (coord.). **Big theories revisited**. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. cap.5, p. 91-114.

FÁVERO, L. P. *et al.* **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FRANCO, H.; MARRA, E. **Auditoria contábil**: normas de auditoria, procedimentos e papéis de trabalho, programas de auditoria, relatórios de auditoria. 4. ed. atual. São Paulo: Atlas, 2009.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARRIDO, I.. Motivacion, emocion y accion educativa. In: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (Coord.) **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional**. Bilbao: Desclee de Brower, 1990. p. 284-343.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F.. Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.6, p.11-19, 2002.

HOWIESON, B.. Accounting practice in the new millennium: is accounting education ready to meet the challenge. **The British Accounting Review**, Sheffield-UK, v. 35, n. 2, p. 69-103, 2003.

HUGHES, K. R., REDFIELD, D. L.; MARTRAY, C. R.. The children's academic motivation inventory: a research note on psychometric properties. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, Nova York-US, v.22, p.137-142, out.1989.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S.. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Rev. Contabilidade e Finanças – USP* [online], São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013.

MARTINELLI, S. de C; BARTHOLOMEU, D.. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 21-31, 2007.

MARTINS, G. de A.. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MURRAY, E. J.. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

OLIVEIRA, P. A. de *et al.* Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2010.

PFROMM, S. N.. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

RICARDINO, A. A.; CARVALHO, L. N. Breve retrospectiva do desenvolvimento das atividades de Auditoria no Brasil. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, n. 35, p. 22-34, mai./ago. 2004.

RICARDINO FILHO, A. A. Auditoria: ensino acadêmico x treinamento profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD - ENANPAD, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Enanpad, 2004, v. 1.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANZ, P. V.. **SPSS17 - Extracción del conocimiento a partir del analyses de datos**. México (DF): Alfaomega Grupo Editor, 2010.

Motivação para aprendizagem da disciplina de auditoria

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrativa. São Paulo: Cortez, 2008.

VILELA, M. S. S.. **Uma contribuição para o ensino-aprendizagem da disciplina Auditoria contábil**. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

APÊNDICE 1

Reprodução do Instrumento de Coleta Utilizado nessa Investigação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa voltada para a análise motivacional dos alunos do Curso de Ciências Contábeis pertencentes a uma Instituição de Ensino Superior Privada, **tanto da modalidade EAD quanto presencial**, em relação à disciplina de Auditoria.

A sua participação será somente para o preenchimento do questionário, **em nenhum momento você ou a sua instituição de ensino serão identificados**.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Ao responder esse questionário e assiná-lo, você declara aceitar participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

_____, (____), _____ de _____ de 20____.

Participante da pesquisa

a) Caracterização do Respondente:

- a) Período/Etapa: _____
- b) Idade _____
- c) Gênero (sexo): _____
- d) Possui experiência na área contábil? _____ Se sua resposta for sim, informe quanto tempo? _____ (em anos).

b) Agora, por gentileza, atribua nota de 0 (zero) a 10 (dez) indicando o quanto você se sente motivado a estudar a disciplina de Auditoria do Curso de Bacharelado quem que você se encontra. Sendo 0 (zero) para totalmente desmotivado e 10 (dez) para extremamente motivado.

Não considere outros fatores além da sua motivação. Por exemplo, fatores relacionados ao desempenho do professor e à instituição de ensino que você frequenta não devem influenciar na sua resposta.

Portanto, considere apenas a sua motivação.

Disciplinas	Nota
-------------	------

Motivação para aprendizagem da disciplina de auditoria

Auditoria	
-----------	--