

ASPECTOS DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA: UMA ANÁLISE COM DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA BAHIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Laerson Morais Silva Lopes

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UFBA
Professor da Faculdade Anísio Teixeira (FAT)
Endereço: Praça 13 de Maio, 06, Piedade (Centro), 3º andar
CEP 40070-010 - Salvador, BA
E-mail: laerson.lopes@gmail.com
Telefone: (071) 9278-4456

Francisco Marton Gleuson Pinheiro

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UFBA
Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Endereço: Praça 13 de Maio, 06, Piedade (Centro), 3º andar
CEP 40070-010 - Salvador, BA
E-mail: fmarton2003@yahoo.com.br
Telefone: (075) 9199-4122

Antonio Carlos Ribeiro da Silva

Doutor em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho (UMINHO)
Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis – UFBA
Endereço: Praça 13 de Maio, 06, Piedade (Centro), 3º andar
CEP 40070-010 - Salvador, BA
E-mail: profacr@hotmail.com
Telefone: (071) 3283-7584

RESUMO

O objetivo principal deste estudo foi verificar se existem diferenças significativas nos níveis de motivação entre alunos de IES públicas e privadas nos cursos de Ciências Contábeis na Bahia. Para tanto, foram aplicados questionários estruturados com base na Escala de Motivação Acadêmica (VALLERAND *et al.*, 1992) em três regiões do estado. Os dados coletados foram analisados com o SPSS® 15, por meio de análise descritiva, análise fatorial (AF) e teste de diferenças de média (teste *t*). Considerando as três perspectivas de motivação (extrínseca, intrínseca e desmotivação), apresentadas pela Teoria da Autodeterminação, este estudo constatou que não há diferenças estatisticamente significativas entre a motivação dos alunos de IES públicas e privadas. No entanto, algumas diferenças são encontradas quando se analisa, isoladamente, gênero, estágio no curso e idade do aluno. As mulheres possuem, em média, mais motivação extrínseca por introjeção e motivação intrínseca para a realização do que os homens. Os alunos iniciantes do curso são mais motivados por introjeção e menos desmotivados do que aqueles que estão em fase de conclusão. Quanto à idade, só detectou-se diferenças em relação às médias da motivação extrínseca por controle externo.

Palavras-chave: Motivação Intrínseca e Extrínseca; Teoria da Autodeterminação; Ensino em Contabilidade; Escala de Motivação Acadêmica.

Área Temática: Educação e Pesquisa em Contabilidade

1. INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem é tema que vem sendo discutido nas diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a pesquisa em educação na área de Ciências Contábeis ainda é incipiente (MARION e MARION, 1998). A aprendizagem tem, entre os principais agentes, a motivação daquele que é exposto ao conteúdo, ou seja, do aluno em questão. No entanto, a motivação não pode ser considerada um constructo simples. Nesse sentido, há que se falar na motivação inerente ao ser humano e a motivação consequente de estímulos externos. A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985), por exemplo, estuda os diferentes níveis de motivação, apontando a motivação intrínseca (inerente, autônoma, inata), a motivação extrínseca, em quatro níveis, e a desmotivação.

Assim, considerando a existência de diferentes níveis de motivação bem como diferentes estímulos para o seu desenvolvimento, esta pesquisa tem como problema central: Quais fatores intrínsecos e extrínsecos motivam discentes do curso de Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas da Bahia? Portanto, pretende-se verificar os fatores intrínsecos e extrínsecos característicos aos discentes do curso de Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas da Bahia. Para isso, a pesquisa visa: a) identificar se existe diferença significativa entre a motivação de alunos da rede pública e privada nos curso de Ciências Contábeis da Bahia; e b) analisar se aspectos como semestre em curso, sexo e idade influenciam significativamente a motivação do aluno.

Este trabalho é importante, já que as teorias educacionais apontam que quanto maior a motivação, maior as chances de aprendizagem dos alunos. Identificar quais fatores motivam os alunos do curso de Ciências Contábeis pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, este trabalho torna-se relevante academicamente por fornecer um panorama dos perfis motivacionais dos alunos (maior ou menor motivação autônoma, por exemplo), possibilitando o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem pautadas neste panorama. Ademais, este trabalho é importante, pois inicia o estudo de motivação, portanto, de práticas educacionais, no curso de Ciências Contábeis.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino-aprendizagem requer uma postura proativa por parte dos educadores e educandos, pois nem sempre o ato de aprender é agradável e interessante, principalmente considerando que cada indivíduo possui necessidades particulares e potencialidades que devem ser exploradas de forma adequada. Nesse sentido, Bertolini e Silva (2005, p. 52), ao tratarem de educação, mencionam que “[...] implica principalmente em desenvolvimento de potencialidades que levam a pessoa a poder pensar, agir refletidamente e tomar decisões a partir de necessidades próprias”.

Ribeiro Filho *et al.* (2010, p.52), relaciona a educação com “[...] interação, convivência, contato, proximidade, preferências e relacionamento interpessoal”. Assim, podemos afirmar que o ato de aprender não é um ato isolado e desprovido de interesses. Nesse sentido, Perrenoud (2000) entende que ensinar é reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas e estimular o desejo de saber. Portanto, para ensinar é essencial criar um ambiente convidativo e que desperte o interesse dos alunos.

Para Mendes (2000), a melhoria do aprendizado não depende apenas de escolas bem equipadas e bons professores, mas também de um ambiente propício ao aprendizado, em que os discentes se sintam motivados e entusiasmados com o curso. Ainda de acordo com o autor, para o desenvolvimento dos discentes do curso de Ciências Contábeis torna-se relevante fomentar um ambiente que estimule os estudantes de forma que possam sentir-se atraídos pelas boas perspectivas da profissão que irão abraçar.

Em relação ao curso de Ciências Contábeis, Mendes (2000, p. 23) afirma existir o consenso de “[...] que a falta de motivação, entusiasmo e perspectivas para com a profissão

tem sido uma das causas do baixo nível de aprendizado [...]”, o que torna fundamental entender o significado de motivação, que para Oliveira *et al.* (2010) é de difícil consenso, diante dos diversos conceitos de motivação apresentados por diferentes teorias motivacionais.

Conforme Penna *apud* Oliveira *et al.* (2010), podem ser apontadas onze vertentes para as teorias motivacionais: Teoria do Drive, Teoria Psicanalítica, Teoria Clássica, Teoria de Kurt Lewin, Teoria sobre a Concepção de Tempo, Teoria Cognitiva, Teoria Intrinsecamente Motivada, Teoria Relacional de J. Nutin, Teoria de Maslow, Teoria dos Motivos de Allport e a Teoria Motivacional de Murray. Outro autor que trata de teorias cognitivas sobre motivação e sua aplicação em experiências curriculares de alunos e professores é Tollefson (2000) e aponta quatro teorias: Teoria da Expectativa de Valor, Teoria da Auto Eficácia, Teoria de Orientação para a Meta e Teoria da Atribuição. Neste estudo, a teoria de base deste estudo, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), é a Teoria da Autodeterminação, que busca tratar da motivação humana em seus diversos aspectos, como será visto no subitem a seguir.

2.1. Teoria da Autodeterminação

Considerando a existência de tipos de motivação, Deci e Ryan (1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* - SDT), classificando os tipos de motivação a partir das diferentes razões ou objetivos que originam uma ação. Inicialmente, classificaram a motivação em dois tipos: intrínseca e extrínseca, em que a motivação intrínseca se refere a fazer algo por ser intrinsecamente interessante ou agradável, ao passo que a motivação extrínseca, tem relação em fazer algo associado a um determinado resultado.

A motivação extrínseca e intrínseca tem sido largamente estudada. A sua distinção se mostra importante para desenvolvimento de ambas e para as práticas educacionais. A motivação intrínseca se estabelece como um importante constructo relacionado com a propensão humana para o aprendizado e assimilação, enquanto que a motivação extrínseca tem forte relação com fatores externos (RYAN e DECI, 2000).

Para Ryan e Deci (2000, p. 54), ser motivado é ser movido para fazer algo. Independente da atividade a ser desenvolvida, se laboral ou não, a motivação para fazê-la é necessária, caso contrário, o indivíduo será desmotivado. Sendo assim, a preocupação de grande parte dos indivíduos que trabalham ou desempenham atividades com outros se centra na motivação, na necessidade de enfrentar como motivar os outros ou a si mesmo. Segundo os autores, todos os tipos de profissionais enfrenta a tarefa de promover a motivação contra a desmotivação daqueles que os rodeiam. Nesse sentido, parte das teorias da motivação refletem essas preocupações, considerando a motivação como um fenômeno unitário.

Porém, esses autores rebatem o tratamento que consideram a motivação como fenômeno unitário por entenderem que os indivíduos possuem níveis de motivação (muito motivado, pouco motivado etc.) e tipos diferentes de motivação, que estão relacionados às atitudes subjacentes e objetivos que dão origem à ação (refere-se ao por que da ação: estudar para passar; estudar por curiosidade etc.). Assim, diante do ambiente de ensino-aprendizagem, verifica-se a seguir as características que diferenciam os tipos de motivação com base na Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000).

A motivação intrínseca apresenta como características a alta qualidade do aprendizado e a criatividade diante dos fatores e forças que a concebem, bem como o fato do indivíduo agir por diversão ou desafio, contrário à ação motivada por estímulos externos, pressões ou recompensas. Para Ryan & La Guardia *apud* Ryan e Deci (2000), os seres humanos saudáveis desde o nascimento apresentam uma prontidão onipresente para aprender e explorar, não necessitando de incentivos externos para fazê-lo. Agem com base em seus próprios interesses, crescendo em conhecimentos e habilidades. Porém, essa situação parece ser expressa apenas em situações específicas. Sendo que a motivação intrínseca em certo sentido existe dentro dos indivíduos e, em outro sentido, existe na relação entre indivíduos e

atividades. Assim, são intrinsecamente motivados para algumas atividades e para outras não.

Deci e Ryan (2000), com base na Teoria da Avaliação Cognitiva, uma subteoria da Teoria da Autodeterminação, sugeriram que os ambientes de sala de aula e em casa podem facilitar ou impedir a motivação intrínseca. Nesse sentido, demarcaram que a motivação intrínseca ocorrerá apenas com as atividades em que os indivíduos têm interesse intrínseco, relacionadas à novidade, desafio ou valor estético. Caso contrário, os princípios da Teoria da Avaliação Cognitiva não se aplicam, tornando-se necessário entender a motivação para as atividades não vivenciadas como inerentemente interessantes. É justamente nesse ambiente que surge a necessidade de estudar a motivação extrínseca.

Com relação à motivação extrínseca, Ryan e Deci (2000) mencionaram que representa os tipos de formas empobrecidas de motivação e os tipos de motivação ativa e por intervenção de terceiros (*agentic states*), quando o indivíduo não age de forma autônoma, mas por intervenção de ordem superior. Sendo que o primeiro tipo representa a prática da ação, mas com ressentimento, resistência e desinteresse do indivíduo, e no segundo, há aceitação interna diante do valor e utilidade da tarefa. Portanto, são dois tipos distintos de motivação extrínseca.

A motivação intrínseca é um importante tipo de motivação. No entanto, a parte das atividades desenvolvidas pelos indivíduos não os motiva intrinsecamente, principalmente depois da infância, em que as demandas sociais e as funções exigem responsabilidades dos indivíduos para o desempenho de tarefas não intrinsecamente interessantes. É na escola, por exemplo, que a motivação intrínseca parece se tornar cada vez mais fraca com o grau de avanço da matriz curricular. Em síntese, a motivação extrínseca resulta em desenvolver uma atividade a fim de atingir um determinado resultado. Assim, enquanto a motivação intrínseca relaciona-se em fazer algo por prazer, a motivação extrínseca relaciona-se em fazer algo pelo seu valor instrumental. (RYAN e DECI, 2000).

Para a Teoria da Autodeterminação, embora a motivação seja extrínseca, o grau de autonomia pode variar, contrariando algumas outras perspectivas que não acreditam nisso. A justificativa estaria no fato de que um determinado indivíduo pode cumprir uma tarefa apenas para não sofrer sanções enquanto outro poderia cumprir a tarefa diante de seu valor instrumental e não porque ele acha interessante. O primeiro caso resulta o cumprimento da tarefa diante do controle externo. Já no segundo, o cumprimento resultaria de uma escolha pessoal. Assim, mesmo que os comportamentos sejam intencionais, os tipos de motivação extrínseca variam em sua autonomia relativa. (RYAN e DECI, 2000).

Uma segunda subteoria da Teoria da Autodeterminação surgiu com o objetivo de detalhar as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que podem promover ou dificultar a interiorização e integração do regulamento para esses comportamentos, trata-se da Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory* - OIT), conforme Deci e Ryan, 1985. Resulta num *continuum* de autodeterminação (Deci e Ryan, 2000), organizado nos diferentes tipos de motivação, denominado “Taxonomia da motivação Humana”, conforme a Figura 01, a seguir:

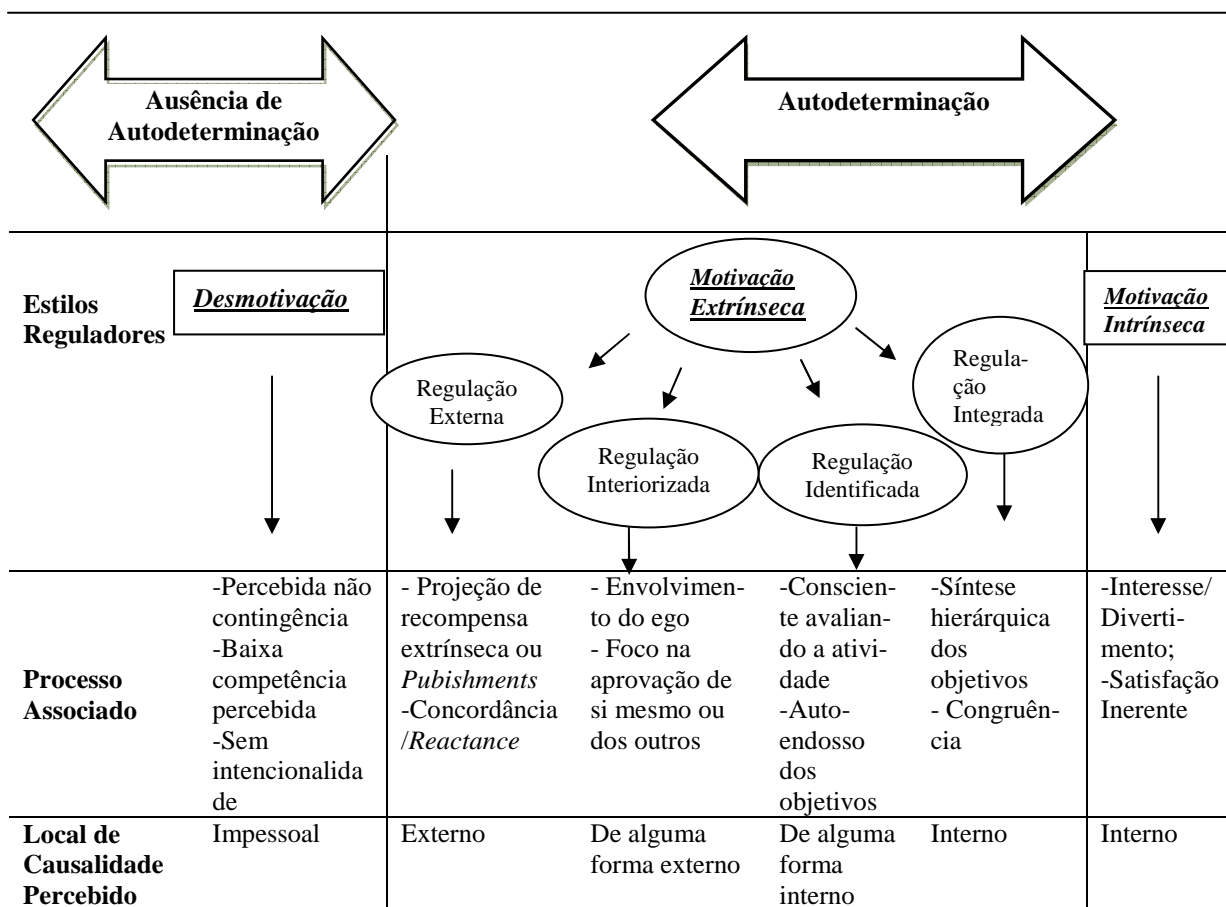


Figura 01 – Taxonomia da Motivação Humana

Fonte: Adaptado de Ryan e Deci (2000, p. 61)

A Figura 01 retrata a existência de diversos tipos de motivação, inclusive da desmotivação, que representa o estado de falta de intenção de agir. Quando desmotivado, o comportamento de uma pessoa carece de intencionalidade e de um sentido de causalidade pessoal. Para Ryan (1995) *apud* Ryan e Deci (2000), a desmotivação resulta da não valorização de uma atividade. Segundo Deci (1975) *apud* Ryan e Deci (2000), resulta em não se sentir competente para fazê-la ou, conforme Seligman (1975) *apud* Ryan e Deci (2000), em não acreditar que ela irá produzir um resultado desejado.

Ryan e Deci (2000) registram que embora teóricos como Bandura (1986) tenham tratado a motivação como um conceito unitário, preocupando-se apenas com a distinção entre desmotivação e motivação, existem diferentes graus de autonomia ou autodeterminação, conforme foi apresentado na Figura 01.

Assim, é possível identificar os diferentes níveis de motivação extrínseca, partindo-se da regulação externa, caracterizada pela ausência de autonomia até a motivação integrada, que embora seja um tipo de motivação extrínseca, a aceitação pelos indivíduos se dá de forma consciente, autônoma. Observa-se, ainda, a motivação intrínseca, inata ao ser humano desde a sua tenra idade, caracterizada como sendo a mais desejada. Porém, tem como limitações, o fato dos indivíduos serem intrinsecamente motivados apenas para o desenvolvimento de alguns tipos de atividades.

2.2. Pesquisas em Motivação

Neste tópico trataremos de alguns achados na literatura sobre o tema, iniciando por Sobral (2003), que realizou estudo com a utilização da EMA objetivando analisar as características da motivação de discentes de medicina e sua relação com fatores acadêmicos

no início do curso. No estudo, constatou um perfil de respostas com predominância de motivação autônoma e variação sexual, sendo que nesse último, o gênero feminino apresentou níveis significantes de motivação intrínseca para realização, ao passo que o gênero masculino apresentou resultados significantes em relação à motivação extrínseca sob controle externo. O autor identificou, ainda, correlações entre componentes da EMA e antecedentes e consequências motivacionais, revelando que a motivação tem relação com influências individuais e contextuais. Por fim, o autor valida a EMA como sendo instrumento adequado para a realização de estudos sobre motivação com alunos de graduação.

Objetivando validar a EMA junto a estudantes universitários do Paraguai, Alonso (2006) constatou diferenças significantes em relação ao gênero, em que as mulheres são mais autodeterminadas do que os homens, ou seja, o gênero feminino é mais intrinsecamente motivado, e validou o uso da escala para medir a motivação em educação no país.

Já Martinelli e Bartholomeu (2007) considerando as medidas de motivação por idade, série e sexo, constataram que não existiam diferenças significantes em nenhum dos casos do estudo para idade. Com relação à série, identificaram a existência de diferença significativa entre a terceira e quarta série para a motivação extrínseca, pois a média da terceira série foi maior do que a da quarta série, apontando estarem mais motivados extrinsecamente. Por fim, em relação ao sexo, constataram diferenças significantes para a motivação intrínseca, em especial para os meninos, que denotaram uma média maior nessa variável.

Lacerda *et al.* (2008), visando identificar e analisar com base na Teoria de Dois Fatores de Herzberg (que trata de fatores extrínsecos e intrínsecos) o que motiva e influencia a escolha e a permanência dos alunos do curso de Ciências Contábeis da Unimontes, constatou como fatores intrínsecos a busca por novos conhecimentos e o acréscimo de experiências; e como fatores extrínsecos, a melhora salarial e a ascensão profissional. Apontou, ainda, como sendo relevante para a continuidade do aluno no curso, a interação entre alunos e professores e o desafio de aprendizagem (fatores intrínsecos) e a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho (fator extrínseco).

Hegarty (2010), por sua vez, objetivando medir e classificar a motivação dos estudantes de graduação por meio da EMA constatou que a motivação desses estudantes é extrínseca por natureza, bem como o fato de existir uma relação, não muito forte, entre fatores como idade, falar Inglês, nível de trabalho e motivação global. Na comparação entre estudantes das áreas de negócios e de educação, em relação à motivação intrínseca, foi constatado que os últimos apresentaram maior nível de motivação do que os primeiros, não sendo identificada diferença significativa com relação à motivação extrínseca.

Em relação à motivação para o aprendizado de línguas estrangeiras (LE), Espanhol, Callegari (2012), identificou que as turmas apresentavam nível motivacional alto (média de 75,3%). Os pontos considerados mais fortes foram relacionados à figura do professor, ao esforço depreendido, ao conteúdo, à autonomia na escolha do idioma estudado e ao prazer em aprender a LE. Como pontos fracos foram identificados a falta de conhecimento dos alunos sobre a cultura hispânica, as recompensas externas às atividades e os sentimentos desagradáveis gerados pela exposição frente aos demais colegas. Já as atividades apontadas como sendo mais motivadoras foram jogos/brincadeiras, vídeos/filmes e músicas (na mesma ordem) em oposição às apontadas como menos motivadoras, como seminário, prova oral/chamada oral e redação.

Em estudo com o objetivo de medir a motivação de discentes de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros utilizando a Escala de Motivação Acadêmica – EMA (*Academic Motivation Scale – AMS*), Oliveira *et al.* (2010) detectaram resultados apontando para altos níveis de motivação dos estudantes nos diferentes estágios do curso, considerados no estudo. Ressalvam, no entanto, o fato de que os menores níveis de motivação foram encontrados em discentes dos últimos períodos do curso e nos relacionados ao prazer

com a universidade, ligados a fatores extrínsecos e intrínsecos. Oportunamente, menciona-se que este foi o único estudo identificado com discentes de Ciências Contábeis no Brasil a utilizar a EMA para medir a motivação, sendo que considerou uma única instituição.

Assim, é possível identificar que a aprendizagem dos alunos, independente do nível de ensino, requer estímulos no sentido de que suas necessidades sejam atendidas, o que poderá resultar em motivação intrínseca, extrínseca ou desmotivação. Sendo que os estudos demonstram a propensão do ser humano em fazer algo por interesse particular, no qual seu desempenho depende de um estímulo externo que o motive, não resultando simplesmente de sua escolha autônoma. No entanto, a questão é como medir esse interesse e, para isso, alguns modelos são apresentados.

2.3. Modelo de aferição da Motivação

Um modelo bastante explorado em estudos de motivação é a Escala de Motivação Acadêmica – EMA (VALLERAND *et al.*, 1992), que considera os tipos de motivação da Teoria da Autodeterminação, estratificando-os em sete tipos, conforme Quadro 01, a seguir:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Motivação Extrínseca Controle Externo: sentir-se pressionado por algo ou por alguém2. Motivação Extrínseca Introjeção: fazer algo porque se pressiona a fazer3. Motivação Extrínseca Identificação: fazer algo porque decidiu fazer4. Desmotivação ou ausência de motivação5. Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos: fazer algo a fim de experimentar sensações6. Motivação Intrínseca para Realização: fazer algo pelo prazer e pela realização pessoal e descoberta de coisas novas7. Motivação Intrínseca para Saber: fazer algo pela satisfação de aprender e por entender o que quer do futuro |
|--|

Quadro 01 – Tipos de Motivação

Fonte: Elaborado com base em Vallerand *et al.* (1992) e Oliveira *et al.* (2010).

Pelo modelo EMA podemos observar que a desmotivação é considerada apenas num único nível, ao passo que a motivação extrínseca e a intrínseca podem ser determinadas em três níveis, cada uma. Salienta-se, no entanto, que no *continuum* de autodeterminação (Deci e Ryan, 2000), organizado nos diferentes tipos de motivação, denominado “Taxonomia da motivação Humana”, conforme a Figura 01, a desmotivação e a motivação intrínseca são consideradas num único nível, ao passo que a motivação extrínseca é considerada em quatro níveis. Assim, com base no que foi visto, foram definidos os procedimentos para que este estudo conseguisse alcançar seus objetivos, como será visto na próxima seção.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa aplicada é de caráter exploratório em relação à educação na área de contabilidade, já que, conforme orienta Vergara (2010), esta acontece quando há pouco conhecimento acumulado e sistematizado na área e, ainda conforme a autora, é descritiva por analisar se existe diferença significativa entre a motivação de alunos da rede pública e privada em cursos de Ciências Contábeis da Bahia. Para fins desta comparação, optou-se por verificar o comportamento de alunos em diversas localidades do estado, considerando: alunos da capital, Salvador; de uma cidade da região metropolitana, Camaçari; de uma grande cidade do interior, Feira de Santana; e de duas cidades de menor porte, Ribeira do Pombal e Senhor do Bonfim.

Pela constatação nos levantamentos de que uma parcela significativa dos alunos de

Camaçari mora na capital e por muitos dos alunos de Feira de Santana morarem em cidades circunvizinhas, as respostas foram agrupadas em três classes: 1 – Região Metropolitana; 2 – Região de Feira de Santana; e 3 – Outras cidades de menor porte.

Além disso, delimitou-se o estudo entre alunos que estivessem cursando no primeiro semestre de 2012 o primeiro ou segundo semestre (alunos no início do curso); e alunos a partir do 7º semestre (em fase final da graduação). Analisaram-se também as diferenças de acordo com essa estratificação da amostra.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se da aplicação de questionário estruturado. O questionário, além das questões voltadas à caracterização da amostra, baseou-se na Escala de Motivação Acadêmica – EMA (VALLERAND *et al.*, 1992). Estudos internacionais, por exemplo, Alonso (2006) e Hegarty (2010); e os nacionais de Oliveira *et. al.* (2010) e Sobral (2003) também utilizaram esta escala. A estruturação deste questionário foi explicada na seção anterior deste trabalho. No entanto, vale acrescentar que se utiliza da escala de intensidade de Likert que, neste estudo, optou-se por trabalhar com 5 pontos (como em OLIVEIRA *et. al.*, 2010), onde 1 seria “Nenhuma correspondência” e 5 “Total Correspondência”.

A aplicação do questionário aconteceu entre os dias 14/06 e 16/07/2012 e em duas fases: a primeira, por meio da aplicação presencial em salas de aula; a segunda, diante do período de férias letivas, mediante envio do formulário do GoogleDocs®. Ao todo, foram aplicados 315 questionários presencialmente e 99 respondidos por meio eletrônico, perfazendo um total de 414 questionários respondidos. No entanto, eliminou-se da amostra os respondentes que não estivessem cursando os semestre de interesse desta pesquisa e os questionários que apresentavam apenas respostas no extremo: todas 1 ou todas 5. Assim, a amostra final foi composta por 328 alunos, como detalhada na Tabela 01:

Tabela 01 – Composição da amostra

Região	Até o 2º semestre	A partir do 7º	Válidos	Inválidos	Total aplicado
Região Metropolitana	30	93	123	53	176
Região de Feira de Santana	44	91	135	32	167
Outras Cidades	38	32	70	1	71
	112	216	328	86	414

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados obtidos foram tabulados com a ferramenta Microsoft Excel® e analisados com o software SPSS® versão 15, por meio de análise descritiva, análise fatorial (AF) e teste de diferenças de média (teste *t*).

4. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Caracterização da Amostra

Da amostra anteriormente descrita por região em que a instituição estava localizada, outras particularidades descritivas podem ser observadas. Em relação à idade, observou-se na amostra que, em média, os respondentes possuem 26 anos (25,96), tendo o respondente mais novo 17 e o mais velho 54 anos. Analisando de acordo com o tipo de instituição, verificou-se que os alunos de instituições privadas são, em média, dois anos mais velhos do que os das particulares.

Tendo em vista o objetivo de verificar as diferenças entre alunos de instituições públicas e privadas, todas as análises descritivas seguintes foram feitas considerando esta estratificação. Em relação à instituição, 56% das respostas são de alunos de instituições

públicas e em torno de 44% de IES privadas (dois respondentes não identificaram o tipo de instituição). Quanto ao gênero, apesar do equilíbrio, confirma-se a tendência de prevalência de mulheres no curso de Ciências Contábeis. Nas instituições públicas, 54,1% são mulheres e, nas IES privadas, esse número chega a 56,6%.

4.2. Análise Fatorial

A análise fatorial deve ser utilizada quando se deseja “condensar (resumir) a informação contida em diversas variáveis originais em um conjunto menor de novas dimensões compostas ou variáveis estatística (fatores) com uma perda mínima de informações” (HAIR *et al.*, 2009, p. 104). Neste estudo, com a utilização da EMA, a verificação da motivação dos respondentes foi feita através da resposta a várias questões envolvendo o tema motivação. Assim, é preciso recorrer à redução fatorial para detectar a correlação entre as variáveis (validando para este estudo o instrumento EMA) e fazer as análises posteriores. Os procedimentos da análise fatorial (no caso, a análise de componentes principais e com método de rotação VARIMAX) foram feitos como proposto por Field (2009) e Hair *et al.* (2009), sendo descritos no texto a seguir.

Quanto ao tamanho da amostra, individualmente para cada grupo de análise (IES públicas e IES privadas), verificou-se que o número é aceitável, sendo cinco vezes o número de variáveis. Outra suposição da AF é em relação à questão conceitual: “É responsabilidade do pesquisador garantir que os padrões observados sejam conceitualmente válidos e adequados” (HAIR *et al.*, 2009, p. 109), o que é garantido pelos estudos anteriores que utilizam a EMA (por ex.: VALLERAND *et al.*, 1992; 1993). Assim, os testes estatísticos de validação da fatorial foram realizados.

Quanto à definição da quantidade de fatores, optou-se pelo “critério a priori”, onde o pesquisador já sabe a quantidade de fatores a serem extraídos em função, por exemplo, da situação em que se repete o trabalho de outros pesquisadores (FIELD, 2009). Neste sentido, os fatores escolhidos são três para a motivação extrínseca, três para motivação intrínseca e um para a desmotivação, com já descrito anteriormente.

Assim, para analisar o fator “Motivação Extrínseca por Controle Externo”, as variáveis apresentadas no instrumento foram: *ME – Controle Externo 1* - “porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro”; *ME – Controle Externo 2* - “a fim de obter um emprego de prestígio, no futuro”; *ME – Controle Externo 3* - “porque quero levar uma boa vida no futuro”; e *ME – Controle Externo 4* - “a fim de ter uma boa remuneração no futuro”, todas elas se referindo às razões pelas quais o respondente vem à Universidade/Faculdade.

Na análise da correlação interna, os testes KMO e de esfericidade de Bartlett apresentaram números aceitáveis (respectivamente, 0,758 e sig. 0,00). Quanto à comunalidade, apenas uma das variáveis apresentou número inferior a 0,60 (0,379), no entanto, como essa análise foi feita na amostra total (328 respondentes) esse resultado para apenas uma das variáveis não representa um problema. Analisou-se também a matriz de correlação de anti-imagem em que as correlações parciais foram superiores a 0,70, portanto, elevadas (HAIR *et al.*, 2009). Além disso, analisou-se as cargas fatoriais das variáveis deste constructo e todas elas foram superiores 0,60, oscilando entre 0,616 para a *ME – Controle Externo 1* e 0,840 para a *ME – Controle Externo 2*).

Os testes descritos anteriormente serviram para confirmar a definição conceitual e que a escala é unidimensional, como recomendando por Hair *et al.* (2009). Para testar a confiabilidade foi utilizado o alfa de Cronbach. O resultado de 0,755 indica a confiabilidade do constructo (FIELD, 2009; HAIR, 2009).

Para a “Motivação Extrínseca - Regulação por Introjeção”, as variáveis compreendiam as seguintes questões: *ME – Introjeção 1* - “para provar para mim mesmo que sou capaz de

completar o curso”; *ME – Introjeção 2* - “por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade”; *ME – Introjeção 3* - “para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”; e *ME – Introjeção 4* - “porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos”.

Quanto à “Motivação Extrínseca por Identificação”, a mais autônoma das motivações extrínsecas, foi questionado se os respondentes iam à instituição: *ME – Identificação 1* - “pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo no estudo”; *ME – Identificação 2* - “pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em algumas de minhas realizações pessoais”; *ME – Identificação 3* - “pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis”; e *ME – Identificação 4* - “porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação”.

Na análise da motivação intrínseca, o primeiro fator foi o relativo à “Motivação Intrínseca para Realização”, os respondentes manifestaram se o que os motivavam a ir à instituição era *MI – Realização 1* - “porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi”; *MI – Realização 2* - “porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto”; *MI – Realização 3* - “porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional”; e *MI – Realização 4* - “porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional”.

Os dois tipos seguintes de motivação intrínseca são os que, pela teoria, revelam maior autodeterminação do aluno. Quanto à “Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos”, foi analisada através das variáveis *MI - Vivenciar Estímulos 1* - “porque gosto muito de vir à universidade”; *MI - Vivenciar Estímulos 2* - “porque para mim a universidade é um prazer”; *MI - Vivenciar Estímulos 3* - “pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”; e *MI - Vivenciar Estímulos 4* - “pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes”.

A “Motivação Intrínseca para o Saber” foi analisada através das questões: *MI – para o Saber 1* - “porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas”; *MI – para o Saber 2* - “pelo prazer quando descubro coisas novas a quais nunca tinha visto ou conhecido antes”; *MI – para o Saber 3* - “pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem”; e *MI – para o Saber 4* - “porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam”.

Finalmente, a análise da “Desmotivação” ocorreu através da resposta aos seguintes quesitos: *Desmotivação 1* - “honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade”; *Desmotivação 2* - “já tive boas razões para isso; agora, entretanto eu me pergunto se devo continuar”; *Desmotivação 3* - “não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso”; e *Desmotivação 4* - “não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade”.

Os mesmos procedimentos de análise conceitual, de dimensionalidade e de confiabilidade, utilizados para a validação da escala de ME – Controle Externo foram aplicados para a validação dessas escalas. Os resultados confirmam a validade estatística da redução fatorial também para estes constructos. Vale dizer que o alfa de Cronbach para os constructos “Motivação Extrínseca por Identificação”, “Motivação Intrínseca para Realização” e “Desmotivação” foram: 0,675; 0,627 e 0,662, respectivamente. No entanto, Field (2009), citando Kline (1999), afirma que em constructos psicológicos (como é o caso) valores abaixo de 0,7 também podem ser aceitos.

A análise fatorial pode ser utilizada para, apenas, detectar a correlação existentes entre muitas variáveis de maneira (o que foi feito até então), mas também para a redução destas variáveis em fatores (constructos) para a utilização de outras técnicas estatísticas. Segundo Hair *et al.* (2009), uma das maneiras de se fazer esse uso adicional é por meio da seleção de

variáveis substitutas para análise subsequente. Neste sentido, segundo os mesmos, deve ser escolhida a variável com maior carga fatorial no constructo. Assim, para as análises posteriores deste estudo foram escolhidas as variáveis de maior carga fatorial, para cada um dos setes fatores já descritos.

4.3. Resultados do estudo

Definidas as variáveis substitutas, foi analisado, por meio do teste de igualdade de médias para duas amostras, se existe diferenças nos níveis de motivação nos diversos estratos da amostra. Para melhor apresentação, decidiu-se por analisar os sete fatores de motivação, um a um, em relação a cada estrato.

a) Motivação Extrínseca por Controle Externo

Considerando o objetivo principal deste estudo, primeiro foi verificado se há diferenças significativas entre este tipo de motivação nos alunos de instituições públicas e privadas. Analisando-se as médias das duas amostras verificou-se que em ambos os tipos de instituição os estudantes possuem níveis elevados de ME por Controle Externo (IES públicas, 4,24; das IES privadas, 4,13).

Para verificar a igualdade da média de duas amostras, segundo Bruni (2011) é necessário primeiro analisar a igualdade das variâncias. Como o nível de significância (Sig.) apresentado foi igual a 0,947 (Sig. > 0,05), é possível admitir que as duas amostras tenham sido extraídas de populações com a mesma variância (BRUNI, 2011), sendo considerada a diferença de média com base na primeira linha (*Equal variances assumed*). Dito isso, avaliou-se os resultados do teste *t*, em que o nível de significância bicaudal Sig. (2-tailed) foi igual a 0,313 (Sig. > 0,05), aceitando-se a hipótese de que não há diferenças significativas entre as médias das IES públicas e das IES privadas.

Comparando os resultados de acordo com o gênero (masculino, $\mu = 4,16$; ou feminino, $\mu = 4,22$) dos respondentes, feito os mesmos testes descritos acima. Os resultados mostraram que também não há diferença entre gêneros e confirma que em ambas as categorias o nível deste tipo de motivação é, em média, elevado (resultado aderente com o do tipo de IES).

Quanto ao estágio do aluno no curso (estágio inicial x concluintes), os resultados apontaram que as duas populações não têm a mesma variância. Desta forma, a análise da diferença de médias foi feita com base na segunda linha (*Equal variances not assumed*). Como o (Sig.) é maior que 0,05 (Sig. 0,160) também não foi verificada diferença de média entre alunos dos semestres iniciais ($\mu = 4,29$) e os alunos concluintes ($\mu = 4,14$), em relação a esse tipo de motivação.

Analisando a idade, foi calculada a mediana para a separação da amostra total em duas amostras, considerando assim uma “população” mais jovem (< 25 anos) e outra mais senil (≥ 25 anos). Considerando que as duas populações têm a mesma variância e considerando que o Sig. (2-tailed) é menor que 0,05 (Sig. 0,03) foi verificada uma diferença de média entre alunos mais novos e mais velhos, em relação a esse tipo de motivação, sendo os mais novos os que têm, em média, maior motivação extrínseca por controle externo (4,31 contra 4,07).

b) Motivação Extrínseca – Regulação por Introjeção

Inicialmente foi avaliada a diferença quanto a este tipo de motivação entre os alunos de instituições públicas e privadas, efetuando os mesmos testes de média explicitados anteriormente. As médias apresentadas para os dois grupos (3,62 e 3,76, respectivamente) são menores que a *ME por Controle Externo*. Em relação a esse tipo de motivação, não há diferença significativa entre a média dos dois grupos (Sig. 0,328). Também não há diferença na média das respostas quando analisada as diferenças em relação à idade (Sig. 0,506).

Entretanto, quanto ao gênero (masculino ou feminino) e ao estágio do aluno no curso

(estágio inicial x concluintes), verificaram-se diferenças entre as médias desses estratos amostrais. Isso significa que, apesar de em média todos terem apresentado boa motivação (a menor média foi da amostra dos homens: 3,48), existe diferença no comportamento destas categorias. A categoria das *mulheres* e a categoria de *alunos em início de curso* se mostraram, em média, mais motivados.

c) Motivação Extrínseca – Regulação por Identificação

Novamente, a análise foi iniciada com a comparação entre os alunos de instituições públicas e privadas. As médias apresentadas para os dois grupos (3,77 e 3,76, respectivamente) também são menores que a *ME por Controle Externo* e próximas à *ME – Regulação por Introjeção*. Em relação a esse tipo de motivação, não há diferença significativa entre a média dos dois grupos (Sig. 0,964). Também não há diferença na média das respostas em relação ao gênero (Sig. 0,052), quanto ao estágio do aluno no curso (Sig. 0,284) e quanto à idade (Sig. 0,620).

d) Motivação Intrínseca para a Realização

Nesta primeira escala que mede a motivação intrínseca, caracterizada pela maior autodeterminação do aluno, comparando os respondentes de instituições públicas e privadas, as médias apresentadas para os dois grupos são 4,09 e 4,12, respectivamente. Menores que a *ME por Controle Externo*, entretanto, maiores que as outras escalas de motivação extrínseca. Nesse tipo de motivação, não há diferença significativa entre a média dos alunos de IES públicas e privadas (Sig. 0,803), em relação ao estágio do aluno no curso (Sig. 0,079) e no que diz respeito à idade (Sig. 0,074).

Contudo, existe diferença na média das respostas em relação ao gênero (Sig. 0,002), com o público feminino (4,25 contra 3,92) mostrando-se inerentemente mais motivado para a realização do que o masculino.

e) Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos

Analisando primeiramente os respondentes de instituições públicas e privadas, as médias apresentadas são 3,13 e 3,20, respectivamente. Estas médias são menores até que as escalas de motivação extrínseca por introjeção e por identificação. Nesse tipo de motivação, não há diferença significativa entre a média dos alunos de IES públicas e privadas (Sig. 0,547), em relação ao gênero (Sig. 0,546), ao estágio do aluno no curso (Sig. 0,099) e à idade (Sig. 0,448).

f) Motivação Intrínseca para o Saber

As médias apresentadas para ambas, IES Públicas e Privadas, foram de 4,17. Considerando, ainda, o nível de significância (Sig. 0,992), confirma-se que não há diferença significativa entre a média dos alunos dos dois tipos de IES. Em relação ao gênero (Sig. 0,324), ao estágio do aluno no curso (Sig. 0,818) e à idade (Sig. 0,834) também não há diferença nas médias dos estratos.

g) Desmotivação

Quanto ao constructo “Desmotivação” (ou ausência de motivação), as médias apresentadas para as IES Públicas e Privadas, foram de 1,46 e 1,45, respectivamente. Isso mostra que, ao discordarem das variáveis apresentadas, os respondentes não apresentam desmotivação. Considerando o nível de significância (Sig. 0,920), verifica-se que não há diferença significativa entre a média das diferentes categorias de IES. Quanto ao gênero (Sig. 0,522) e à idade (Sig. 0,635) também não há diferença nas médias. Todavia, analisando o estágio do aluno no curso (Sig. 0,030), verifica-se que os alunos concluintes estão mais desmotivados do que os em estágio inicial (1,53 daqueles contra 1,32 destes).

4.4. Discussão

Pelos dados apurados, em relação à Motivação Extrínseca – Controle Externo, os níveis motivacionais são, em média, elevados e não há diferenças significativas entre alunos das IES públicas e privadas, em relação ao gênero (masculino ou feminino) e ao estágio do aluno no curso (estágio inicial x concluintes). No entanto, quanto à idade, foi verificada uma diferença de média entre alunos mais novos e mais velhos, sendo os mais novos os que maior motivação extrínseca por controle externo.

Quanto à Motivação Extrínseca – Regulação por Introjeção, as médias apresentadas são menores que a *ME por Controle Externo*. Em relação a esse tipo de motivação, não há diferença significativa entre IES públicas e privadas nem em relação à idade. Entretanto, quanto ao gênero e ao estágio do aluno no curso, verificou-se diferenças entre as médias desses estratos amostrais. Quanto à Motivação Extrínseca – Regulação por Identificação, as médias apresentadas para os dois tipos de IES também são menores que a *ME por Controle Externo* e próximas à *ME – Regulação por Introjeção*. Não há diferença significativa entre a média das IES, em relação ao gênero, quanto ao estágio do aluno no curso e quanto à idade.

Em relação ao grupo mais autônomo das motivações, os resultados mostram que para a “Motivação Intrínseca para a Realização” as médias são elevadas. Não há diferença significativa nas médias entre as instituições públicas e privadas, quanto ao estágio do aluno no curso e no que diz respeito à idade. Contudo, existe diferença na média das respostas em relação ao gênero, com o público feminino mostrando-se mais motivado para a realização.

Quanto à “Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos”, as médias são menores que as escalas de motivação extrínseca por introjeção e por identificação. Não foram verificadas diferenças de média para nenhum dos estratos para este tipo de motivação e para a “Motivação Intrínseca para o Saber”, apesar das médias serem mais elevadas do que para a primeira. Já em relação à desmotivação, as médias apresentadas para as IES Públicas e Privadas, foram baixas, ou seja, os respondentes não apresentam desmotivação. Não há diferença significativa entre a média das diferentes categorias de IES nem quanto ao gênero e a idade. Todavia, os alunos concluintes estão mais desmotivados do que os em estágio inicial. A tabela 02, a seguir, consolida os resultados apresentados anteriormente.

Tabela 02 – Médias e Diferenças de Médias (tipo de Motivação X Categoria Amostral)

Tipos de Motivação	Tipo de IES		Gênero		Semestre		Idade	
	Públicas	Privadas	Feminino	Masculino	1º/2º	> 7º	< 25 Anos	≥ 25 Anos
ME Controle Externo	4,24	4,13	4,22	4,16	4,29	4,14	4,31	4,07
	$\mu_{pu} = \mu_{pr}$		$\mu_m = \mu_f$		$\mu_{1/2} = \mu_{>7}$		$\mu_{<25} \neq \mu_{\geq 25}$	
ME Regulação por Introjeção	3,62	3,76	3,84	3,48	3,99	3,51	3,72	3,62
	$\mu_{pu} = \mu_{pr}$		$\mu_m \neq \mu_f$		$\mu_{1/2} \neq \mu_{>7}$		$\mu_{<25} = \mu_{\geq 25}$	
ME Regulação por Identificação	3,77	3,76	3,87	3,64	3,85	3,72	3,79	3,73
	$\mu_{pu} = \mu_{pr}$		$\mu_m = \mu_f$		$\mu_{1/2} = \mu_{>7}$		$\mu_{<25} = \mu_{\geq 25}$	
MI para Realização	4,09	4,12	4,25	3,92	4,22	4,04	4,20	4,01
	$\mu_{pu} = \mu_{pr}$		$\mu_m \neq \mu_f$		$\mu_{1/2} = \mu_{>7}$		$\mu_{<25} = \mu_{\geq 25}$	
MI para Vivenciar Estímulos	3,13	3,20	3,19	3,12	3,29	3,08	3,12	3,21
	$\mu_{pu} = \mu_{pr}$		$\mu_m = \mu_f$		$\mu_{1/2} = \mu_{>7}$		$\mu_{<25} = \mu_{\geq 25}$	
MI para Saber	4,17	4,17	4,22	4,12	4,19	4,17	4,18	4,16
	$\mu_{pu} = \mu_{pr}$		$\mu_m = \mu_f$		$\mu_{1/2} = \mu_{>7}$		$\mu_{<25} = \mu_{\geq 25}$	
Desmotivação	1,46	1,45	1,43	1,50	1,32	1,53	1,49	1,44
	$\mu_{pu} = \mu_{pr}$		$\mu_m = \mu_f$		$\mu_{1/2} = \mu_{>7}$		$\mu_{<25} = \mu_{\geq 25}$	

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela tabela 02 podemos identificar as médias encontradas para os diversos estratos e as diferenças encontradas entre as respectivas médias. Pretendendo-se apontar os achados mais relevantes foram sublinhadas na tabela as variáveis que apresentam diferenças de médias estatisticamente significativas, bem como destacado em cinza e negrito, as maiores médias em comparação por categoria amostral.

Os achados deste estudo, no contexto geral, quanto ao nível geral elevado de motivação dos alunos; e aos menores níveis de motivação dos discentes dos últimos períodos em comparação com os do início do curso são compatíveis com Oliveira *et al.* (2010). Pode-se identificar ainda que o gênero feminino apresenta níveis diferenciados de motivação em relação ao gênero masculino, sendo sensível ao estudo sobre motivação, o que se coaduna com os achados de Sobral (2003), Alonso (2006) e Martinelli e Bartholomeu (2007).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos envolvendo a motivação são importantes no sentido em que podem ser utilizados para descobrir os fatores que estimulam a motivação dos discentes e assim resultar em práticas efetivas no processo ensino-aprendizagem. Em ambos os tipos de instituições, podem direcionar as políticas educacionais no sentido de torná-las mais efetivas.

O objetivo principal desse artigo foi verificar se havia diferença entre os níveis de motivação dos alunos de instituições de ensino superior pública e privadas em cursos de Ciências Contábeis no estado da Bahia. Os resultados demonstram que não existe diferença entre os tipos de IES. Adicionalmente, foi verificado se existem diferenças significativas em função de fatores como gênero, estágio do curso ou idade, ao que se viu que, em relação a alguns tipos de motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, existem diferenças na média do comportamento nessas categorias.

Salienta-se, no entanto, que os resultados deste estudo estão limitados à amostra analisada por alguns fatores. Não é possível afirmar, pela quantidade de IES e municípios analisados, que os comportamentos observados são uniformes em toda a Bahia. Além disso, os questionários foram aplicados em período de final de semestre/início de férias. No caso em que os alunos se encontravam no final de semestre, poderiam estar mais enfadados diante da “pressão” do final do período e, talvez, mais desmotivados em relação ao curso.

Destarte, estudos futuros podem ampliar a amostra para mais instituições e/ou municípios da Bahia, para que os resultados possam ser corroborados. Além disso, podem ser realizados estudos com o objetivo de comparar o grau de motivação de discentes de Ciências Contábeis com discentes de outros cursos das mesmas instituições para identificar se o comportamento é uniforme.

REFERÊNCIAS

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

BERTOLINI, Eni A. Sivera; SILVA, Miguel A de Mello. Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Técnica INEP*, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 51-62, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ipep.edu.br/portal/publicacoes/revista/revista2005/TEXTO%205.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2009.

BRUNI Adriano Leal. *PASW Aplicado à Pesquisa Acadêmica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CALLEGARI, Marília Vasques. Motivação e ensino de espanhol na escola pública paulista: dados quantitativos e qualitativos de um estudo de caso. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas,

n(51.1): 99-117, jan./jun. 2012.

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

FIELD, Andy. *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HAIR, J. F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HEGARTY, Niall. Application of the Academic Motivation Scale to Graduate School Students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, v. 6, n. 2, dez. 2010.

MARION, José Carlos. MARION, Márcia Maria Costa. A importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade. *Boletim do IBRACON*, São Paulo: IBRACON nº 247, dez., 1998.

MARTINELLI, Selma de C; BARTHOLOMEU, Daniel. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 2007, 6(1), p. 21-31.

MENDES, João Batista. Utilização de Jogos de Empresas no Ensino de Contabilidade – Uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 11, n. 3, p. 23-41, dez. 2000;

OLIVEIRA, Plícia Araújo de; THEÓPHILO, Carlos Renato; BATISTA, Igor Veloso Colares; SOARES, Simarly Maria. 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, *Anais...* São Paulo, 26 e 27 de julho de 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.

RIBEIRO FILHO, José Francisco, LOPES, Jorge Expedito de Gusmão; ALMEIDA, Lauro Brito de; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macedo; RIBEIRO, Marco Tulio José de Barros. Características da personalidade de estudantes de ciências contábeis: análise do conhecimento baseado no Modelo Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). *Revista Contabilidade, Gestão e Governança* – Brasília, v. 13, n. 2, p. 51– 64, mai/ago 2010.

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

TOLLEFSON, Nona. Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, v. 12, n.1, 2000.

VALLERAND, R.J.; PELLETIER, L.G.; BLAIS, M.R.; BRIÈRE, N.M., SENÉCAL, C.; VALLIÈRES, E.F. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 52, 1003-1017, 1992.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2010.