

# Motivação docente na pós-graduação *stricto sensu*: uma análise a partir da teoria da autodeterminação<sup>\*,\*\*</sup>

Ana Carolina Vasconcelos Colares<sup>1,2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-8317-752X>  
E-mail: carolinacolares@pucminas.br

Mariana Camilla Coelho Silva Castro<sup>2,3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9174-9786>  
E-mail: marianac@reitoria.ufmg.br

João Estevão Barbosa Neto<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-5197-2166>  
E-mail: joaoestevaobn@face.ufmg.br

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2522-3035>  
E-mail: jvac@face.ufmg.br

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Instituto de Ciências Gerenciais, Belo Horizonte, MG, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Departamento de Ciências Contábeis, Belo Horizonte, MG, Brasil

<sup>3</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Departamento de Finanças e Controladoria, Juiz de Fora, MG, Brasil

Recebido em 15.11.2018 – Desk aceite em 07.01.2019 – 2ª versão aprovada em 12.04.2019 – Ahead of print em 27.06.2019  
Editor Associado Ad Hoc: Gilberto José Miranda

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os fatores motivacionais que levam os docentes da área de ciências contábeis a atuarem na pós-graduação *stricto sensu*, tendo como base a teoria da autodeterminação. Pesquisas sobre motivação na educação na área de ciências contábeis estão, na maioria das vezes, ligadas à motivação discente. Assim, são poucos os estudos relacionados à motivação docente, sobretudo na área de ciências contábeis e nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A motivação docente está diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem e à motivação discente, assim, é importante identificar o que motiva a atuação desses docentes e, diante disso, atuar de forma que a motivação, ou a falta dela, não venha a interferir na qualidade do ensino. A importância dos professores na qualidade da educação é indiscutível e, inevitavelmente, remete à motivação para permanecerem na carreira docente, levando em consideração tanto aspectos pessoais quanto profissionais. Aplicou-se o instrumento *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers*, respondido por 108 professores dos 33 programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de ciências contábeis. Os dados foram analisados de forma agregada, por meio de estatísticas descritivas e testes Wilcoxon-Mann-Whitney e qui-quadrado, com intuito de avaliar a relação entre os níveis de motivação e a faixa etária, o tempo de atuação na docência e o tempo de atuação na pós-graduação *stricto sensu*. A maior parte dos docentes analisados é motivada extrinsecamente por meio da regulação identificada, no entanto, está relacionada menos ao acesso a recursos financeiros e mais ao prestígio que a atuação na pós-graduação *stricto sensu* traz. Também, a média geral das dimensões de motivação intrínseca e extrínseca se mostrou maior para as docentes do gênero feminino e que atuam em instituições privadas.

**Palavras-chave:** motivação, teoria da autodeterminação, pós-graduação *stricto sensu*, ciências contábeis, motivação docente.

## Endereço para correspondência

Ana Carolina Vasconcelos Colares

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Departamento de Ciências Contábeis  
Rua Walter Ianni, 255, Bloco H – CEP 31980-110  
São Gabriel – Belo Horizonte – MG – Brasil

\*Trabalho apresentado no VI Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ, Porto Alegre, RS, Brasil, maio de 2018.

\*\*Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

## 1. INTRODUÇÃO

Os docentes desempenham funções que ultrapassam o ensino na sala de aula, sendo que essa realidade incide sobre sua satisfação e motivação, com consequências para si próprio e seu trabalho educacional (Larocca & Girardi, 2011). Nesse sentido, surge um debate importante quanto aos fatores que motivam os docentes em sua atuação profissional ao longo dos anos. Essa discussão tem sido disseminada em áreas como música, educação física, psicologia e química (Cernev, 2011; França, Rodrigues, Mariano Júnior & Campos, 2012; Sá & Santos, 2016). Porém, não há consenso se os fatores motivacionais determinam a forma de agir desses profissionais na execução de suas atividades de forma expressiva e eficaz.

Segundo Herdeiro e Silva (2014), a motivação dos professores parece ser o cerne da problemática da qualidade do ensino e da formação dos docentes, como também da sua satisfação e realização profissional. Davoglio, Santos e Spagnolo (2017) também entendem que a importância dos professores na qualidade da educação é indiscutível e, inevitavelmente, remete à motivação para permanecer na carreira docente, levando em consideração tanto aspectos pessoais quanto profissionais. De acordo com Huberman (1989), ao longo da carreira, os professores tendem a ir diminuindo o compromisso e a autoeficácia em relação ao ensino. Iaochite, Costa Filho, Matos e Sachimbombo (2016) definem a autoeficácia na docência como o julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar. Está relacionada à maneira como os professores encaram sua profissão; aqueles com crenças de autoeficácia mais fortes são mais satisfeitos e apresentam maiores níveis de motivação para ensinar.

Silva, Pletsh e Biavatti (2015), em pesquisa realizada com 43 docentes de um curso de graduação em ciências contábeis do estado de Santa Catarina, observaram que os principais motivos para esses docentes exercerem a profissão são: o amor pela carreira; ensino e pesquisa; relacionamento interpessoal; plano de carreira; satisfação pessoal e profissional; atividade em uma universidade; financeiro; entre outros. E as causas da sua motivação em realizar tal atividade estão vinculadas ao relacionamento com colegas de trabalho e alunos, esforço pessoal e sorte.

Ryan e Deci (2000a) questionam que pesquisas realizadas que tratam de motivação utilizam como base teorias que tratam a motivação como um fenômeno único, variando entre muita e pouca motivação. Contudo, os autores sugerem que a motivação dificilmente é um fenômeno unitário, existindo, além de níveis, tipos diferentes de motivação.

Nesse contexto, Ryan e Deci (2000b) desenvolveram a teoria da autodeterminação, que leva em consideração que a motivação para o trabalho tem duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Para Deci (1971), as atividades motivadas intrinsecamente são caracterizadas por não terem uma recompensa aparente além da atividade em si mesma. Já a motivação extrínseca pode ser definida como um comportamento que leva o indivíduo a fazer uma atividade vislumbrando recompensas, visando aos resultados mais do que à atividade em si (Pizani, Barbosa-Rinaldi & Miranda, 2016).

Pesquisas sobre motivação na educação na área de ciências contábeis estão, na maioria das vezes, ligadas à motivação discente (Borges, Miranda & Freitas, 2017; Durso, Cunha, Neves & Teixeira, 2016; Leal, Miranda & Carmo, 2013). Os resultados dessas pesquisas demonstram que a motivação do aluno está ligada a aspectos motivacionais dos professores. Portanto, muitas das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos da área contábil podem estar relacionadas ao processo de comunicação e ao processo motivacional do docente. Para Guimarães e Boruchovitch (2004), o estilo motivacional do professor é vulnerável a fatores sociocontextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, entre outros, além da sua própria personalidade. No entanto, se o professor não encontrar motivação para realização de suas atividades, não será capaz de motivar seus alunos a obter melhores resultados.

Uma das consequências da falta de motivação discente, conforme observado nas pesquisas de Biazus (2004), Bizarria, Carneiro, Silva e Tassigny, (2016) e Leal et al. (2013), é a evasão. Em pesquisa realizada sobre os fatores que influenciam a evasão de cursos de ciências contábeis, Biazus (2004) observou que o principal componente didático pedagógico é a pouca motivação dos professores.

São poucos os estudos relacionados à motivação docente, sobretudo na área de ciências contábeis (Silva et al., 2015). Para Barreto e Martinez (2007), tornar a prática educativa e a orientação acadêmica um processo de ensino-aprendizagem criativo e inovador para professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* envolve fortemente a motivação.

Uma vez que a motivação docente está diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem e à motivação discente, e levando-se em consideração que os professores que atuam nas pós-graduações *stricto sensu* são responsáveis pela formação dos futuros docentes e

dos profissionais da área de contabilidade, é importante identificar o que motiva a atuação desses docentes e, diante disso, atuar de forma que a motivação, ou a falta dela, não venha a interferir na qualidade do ensino. Dessa forma, a presente pesquisa propõe responder à seguinte questão: quais fatores motivacionais levam os docentes da área de ciências contábeis a atuar na pós-graduação *stricto sensu* à luz da teoria da autodeterminação? Nessa ótica, o objetivo geral desta pesquisa é identificar os fatores motivacionais que levam os docentes da área de ciências contábeis das universidades brasileiras a atuar em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A importância da pesquisa está relacionada à percepção do quanto a motivação do professor pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem, pois quanto maior a motivação dos docentes, maiores as chances de aprendizado dos alunos. Portanto, pesquisas voltadas para a avaliação da qualidade motivacional do professor podem ser alternativas promissoras para a área educacional (Rudnik, 2012). Como justificativa aplicada, o estudo poderá servir para que os responsáveis

pelos programas de pós-graduação em contabilidade tenham uma base para formulação de instrumentos que possam motivar o docente como, por exemplo, criação de um projeto de motivação. É importante que, nesses programas, sejam implementadas ações para incentivar docentes a trabalhar com ânimo e disposição dentro e fora da sala de aula, contribuindo para a qualidade do ensino e da pesquisa. O presente trabalho se constitui em uma ferramenta que pode auxiliar também para que os próprios docentes possam melhorar sua motivação em relação ao exercício das atividades da pós-graduação.

Academicamente, a pesquisa se mostra relevante na medida em que fornece um cenário do perfil motivacional dos docentes, possibilitando o desenvolvimento de estratégias de motivação pautadas nesse panorama. Adicionalmente, busca ampliar o estudo sobre motivação, ao comparar docentes de instituições de ensino públicas e privadas, portanto, com incentivos diferentes para a atuação na pós-graduação *stricto sensu*, especificamente na área de ciências contábeis.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Teoria da Autodeterminação

A motivação é uma questão central e perene no campo da psicologia, pois é o cerne das questões biológicas, cognitivas e sociais. É altamente avaliada devido às consequências que produz, sendo, portanto, importante para os indivíduos que atuam em funções relacionadas à mobilização de outros indivíduos a agir, como gerente, professor, líder religioso, treinador, médico e pais (Ryan & Deci, 2000a).

O estudo da motivação representa a busca de explicações para o comportamento humano e vem se desenvolvendo rapidamente nas últimas décadas. Motivação não é algo que possa ser diretamente observado; infere-se a existência de motivação observando o comportamento, o qual pode ser resultado de vários motivos atuando ao mesmo tempo.

Outro aspecto relacionado à motivação refere-se ao ciclo de vida docente. Para Huberman (1989), os comportamentos individuais dos docentes são peças fundamentais para prosseguimento na carreira. São cinco diferentes etapas em que o autor categoriza o ciclo de vida profissional: de zero a três anos (entrada na carreira); de quatro a seis anos (fase de estabilização); de sete a 25 anos (fase da diversificação); de 25 a 35 anos (fase da serenidade); e de 35 a 40 anos (fase do desinvestimento). Huberman (1989) relaciona o tempo de carreira com o

comportamento desenvolvido pelo professor para definir os estágios de ciclo de vida docente. Assim, o autor ressalta que o docente tem diferentes interesses e motivações ao longo de sua carreira.

Para Ryan e Deci (2000a), a maioria das teorias visualiza a motivação como um fenômeno único, que varia entre em abundância ou em escassez. No entanto, a motivação dificilmente é um fenômeno unitário; as pessoas não têm apenas quantidades diferentes (muita ou pouca motivação), mas também tipos diferentes de motivação. A orientação da motivação diz respeito às atitudes e metas que dão origem às ações, ao porquê das ações.

Existem diferentes teorias que tratam da motivação, destacando-se a teoria da autodeterminação (*self-determination theory* – SDT), que considera que a motivação pode produzir efeitos no comportamento do indivíduo e que essas consequências podem interferir na motivação (Borges et al., 2017).

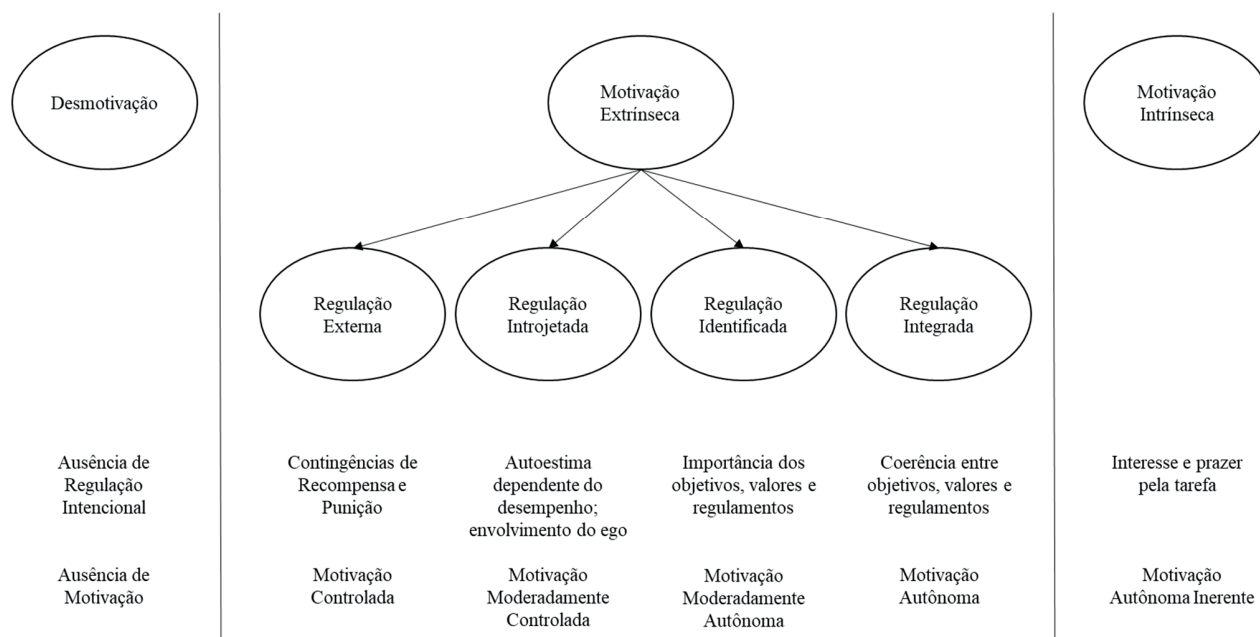
Na teoria da autodeterminação, são feitas distinções baseadas nas razões ou objetivos que originam a ação entre os diferentes tipos de motivação. A distinção mais básica é entre motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante, e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo esperando um resultado (Ryan & Deci, 2000a).

Pizani et al. (2016) citam que, com base na teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (1985) estabeleceram a motivação como contínua e caracterizada por níveis de autodeterminação. Com isso, os comportamentos motivacionais podem ser compreendidos a partir de um *continuum* que se posiciona entre o nível baixo de autodeterminação (desmotivação) e o nível alto (motivação extrínseca e intrínseca).

A motivação intrínseca surge como um fenômeno importante para os educadores, uma fonte natural de aprendizagem e realização que pode ser sistematicamente catalisada ou minada pelas práticas dos pais e professores (Ryan & Deci, 2000a). Para Deci (1971), as atividades motivadas intrinsecamente são caracterizadas por não terem uma recompensa aparente além da atividade em si mesma, o que leva a concluir que a motivação intrínseca se encontra associada à realização pessoal ou ao trabalho em si. Embora a motivação intrínseca seja claramente um tipo importante de motivação, segundo Ryan e Deci (2000a), a maioria das atividades que as pessoas realizam não é, estritamente falando, motivada intrinsecamente.

As recompensas extrínsecas são aquelas em que as variáveis que desencadeiam o comportamento encontram-se perfeitamente identificadas e são fornecidas pelo meio ambiente, como salários e outros benefícios monetários, diminuição da carga de trabalho, promoções etc., e resultam em motivação extrínseca porque proporcionam uma satisfação independentemente da tarefa em si e controladas por outrem que não o próprio indivíduo (Lira & Silva, 2015).

Com relação à motivação extrínseca, caso as recompensas que o indivíduo busca ao desenvolver suas atividades fossem retiradas, a motivação diminuiria. Isso evidenciaria que o envolvimento na atividade ocorre com vistas a um fim, não havendo a presença de qualquer interesse intrínseco. Esse comportamento motivacional consiste num conjunto variado de comportamentos, fazendo com que existam diferentes tipos de regulação da motivação: integrada, identificada, introjetada e externa (Pizani et al., 2016). Na Figura 1, demonstra-se a taxonomia dos tipos de motivação apresentada por Ryan e Deci (2000a), organizados da esquerda para a direita em relação ao nível de motivação para o comportamento do indivíduo.



**Figura 1** Continuum de autodeterminação  
**Fonte:** Leal, Miranda e Carmo (2013, p. 164).

Na Figura 1, na extrema esquerda, observa-se a desmotivação, que é o estado de falta de intenção de agir. Quando desmotivado, o comportamento de uma pessoa carece de intencionalidade e sentido de causalidade pessoal (Ryan & Deci, 2000a). A desmotivação refere-se a comportamentos que refletem a falta de intencionalidade e não são movidos nem por motivação extrínseca nem por motivação intrínseca. No *continuum* de motivação, a desmotivação tem o nível mais baixo de autonomia, e indivíduos desmotivados não agem ou agem sem

intenção ou motivação. Na teoria da autodeterminação, a desmotivação é caracterizada pela ausência de autodeterminação, representada pela deficiência de intenção, falta de controle sobre as atividade e carência de pró-atividade (Bizarria et al., 2016).

À direita da desmotivação, apresenta-se a categoria que representa formas de motivação menos autônoma, a motivação extrínseca, dividida em quatro subcategorias: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Nesse caso, o indivíduo,



ao realizar uma tarefa, busca uma recompensa externa (Figura 1).

De acordo com Deci e Ryan (1985), a motivação extrínseca é ordenada, sendo a regulação externa a menos autônoma e a regulação integrada a mais autônoma. A regulação externa é um comportamento realizado para satisfazer uma demanda externa ou obter recompensas externas. Conforme Machado, Guimarães e Bzuneck (2006), na regulação externa, a pessoa focaliza apenas os benefícios trazidos pela situação. Um exemplo que os autores trazem é quando uma criança arruma a cama apenas com o intuito de poder assistir à televisão. Sua atenção está focada no benefício trazido, e não no processo de arrumar a cama.

Um segundo tipo de motivação extrínseca é a regulação introjetada, que descreve um tipo de regulação interna ainda bastante controlável, uma vez que as pessoas realizam tais ações com a sensação de pressão para evitar culpa ou ansiedade ou, ainda, para manter ou melhorar a autoestima, um sentimento de valor ou o ego. Embora a regulação seja interna à pessoa, os comportamentos não são experimentados como parte integrante do eu (Ryan & Deci, 2000a).

De acordo com Ryan e Deci (2000a), uma forma de motivação extrínseca um pouco mais autônoma ou autodeterminada é a regulação por meio da identificação. Nela, a pessoa se identifica com a importância de um comportamento e aceita a regulamentação como se fosse sua. De acordo com Leal et al. (2013), a regulação identificada é o tipo mais autônomo em comparação aos anteriores, pois, nessa situação, já há alguma interiorização por parte da pessoa, mesmo que sua razão para fazer algo seja de origem externa. Os autores citam como exemplo quando um aluno se esforça na escola, pensando em um dia se tornar um arquiteto. Embora essa motivação seja extrínseca, é ela que se identifica com a razão para o aluno estudar.

Já para Machado et al. (2006, p. 8), “na regulação identificada, o indivíduo sente uma atração pessoal por um determinado comportamento ou pelas pessoas que o apresentam e acreditam nele. Esse nível já é um pouco mais estável e o comportamento resultante ainda não é autônomo, mas o interesse inicial sim”. A forma mais autônoma de motivação extrínseca é a regulação integrada, que ocorre quando os regulamentos identificados forem totalmente assimilados. Isso ocorre por meio do autoexame, trazendo novos regulamentos em consonância com outros valores e necessidades (Ryan & Deci, 2000a).

Por fim, o tipo mais autodeterminado de motivação é a intrínseca. De acordo com Borges et al. (2017), essa se dá com a realização de determinada atividade pela própria satisfação do indivíduo, ou seja, um aluno estuda

porque sente prazer ao estudar. Assim, a conclusão de tal atividade é considerada espontânea, não havendo necessidade de pressões externas ou internas para que seja realizada. Dessa forma, a teoria da autodeterminação é uma importante ferramenta para se compreender como os agentes sociais e ambientes influenciam na motivação do indivíduo. Ryan e Deci (2000a) consideram que, ao conhecer essas necessidades, as pessoas poderão prever os efeitos comportamentais sobre sua motivação. Para Cernev (2011), quando o professor experimenta um desenvolvimento saudável e emoções positivas em seu ambiente de trabalho, esses propiciam e contribuem para a satisfação de suas necessidades psicológicas.

## 2.1 Estudos Anteriores

A teoria da autodeterminação tem embasado diversas pesquisas, podendo-se destacar o estudo realizado por Vallerand et al. (1992), que buscaram validar um instrumento de avaliação da motivação padrão por meio de uma escala de avaliação para medir a motivação para a educação (*Echelle de Motivation en Education – EME*), construída por Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989), tendo como sujeitos da pesquisa 746 estudantes do ensino superior. A EME tem fundamento no conceito de motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação, de acordo com a teoria da autodeterminação. Os resultados demonstraram que a EME revelou propriedades psicométricas robustas, reforçando a validade do instrumento.

Nacionalmente, essa escala foi utilizada inicialmente por Sobral (2003). Sua pesquisa teve como objetivo analisar as características da motivação de estudantes de medicina e sua relação com fatores acadêmicos no início do curso, tendo como base a teoria da autodeterminação. Seus resultados demonstraram predominância de motivação autônoma e variação sexual. As correlações entre componentes da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e antecedentes e consequências motivacionais revelaram motivação relacionada com questões individuais e contextuais. Os resultados mostram que há validade do instrumento, bem como na sua aplicação sobre motivação universitária. A partir da pesquisa de Sobral (2003) e da validação do instrumento, estudos foram realizados utilizando-se da EMA, dentre eles, as pesquisas de Leal et al. (2013) e Durso et al. (2016).

Leal et al. (2013) avaliaram a motivação dos estudantes de ciências contábeis de uma universidade pública brasileira à luz da teoria da autodeterminação. A pesquisa foi realizada com 259 estudantes de ciências contábeis, evidenciando que os estudantes pesquisados apresentaram perfil de motivação autodeterminada. Observaram-se,

também, indícios de que alunos de ciências contábeis têm menor nível de motivação intrínseca do que os de outros cursos, bem como de que alunos ingressantes apresentam maior nível de motivação autônoma, enquanto alunos concluintes apresentam maior nível de motivação extrínseca.

Durso et al. (2016) analisaram o nível motivacional dos estudantes de ciências contábeis e ciências econômicas com relação à busca por uma pós-graduação *stricto sensu* para determinar as variáveis que influenciam sua motivação. Tendo como base a teoria da autodeterminação, aplicaram um questionário a 173 universitários de instituições públicas do estado de Minas Gerais. Os resultados evidenciaram que os alunos de ciências contábeis não apresentam diferença de nível motivacional quando comparados com os alunos de ciências econômicas. Constataram, também, que as mulheres, os mais velhos, aqueles com bolsa de iniciação científica, aqueles de classes socioeconômicas mais baixas e aqueles cujas mães são mais escolarizadas tendem a apresentar motivação mais autodeterminada.

Ao pesquisar estudos que utilizaram a teoria da autodeterminação como teoria de base, pode-se identificar que a maioria das pesquisas buscou analisar a motivação relacionada aos estudantes, utilizando a EMA como instrumento de coleta de dados, ficando uma lacuna em relação à verificação da motivação docente.

Sob essa ótica, Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson (2008), baseados na pesquisa de Vallerand et al. (1992), desenvolveram uma pesquisa tratando especificamente da avaliação da motivação dos professores. Os autores sugeriram que, de forma geral, pesquisas que tratam da motivação não levam em conta a complexidade e a variação das autopercepções que podem prejudicar a capacidade de compreender e prever comportamentos. Diante disso, o estudo buscou desenvolver e validar uma ferramenta para medir a motivação dos professores em

relação às suas atividades. O estudo compreendeu dois objetivos, o primeiro foi desenvolver itens de avaliação da motivação intrínseca, regulação identificada, introjetada e externa e a desmotivação para seis tarefas realizadas pelos professores como, por exemplo, preparação de aulas, ensino, avaliação de estudantes, gestão de turmas e tarefas complementares. O instrumento utilizado foi a Escala de Motivação das Tarefas de Trabalho para Professores (*The Work Tasks Motivation Scale for Teachers – WTMST*). O segundo objetivo foi verificar a validade do WTMST, o que englobou cinco testes.

Em geral, os resultados revelaram que o WTMST é composto por 30 fatores confiáveis e válidos que refletem os cinco tipos de motivação. Os autores concluíram que a abordagem pode ser utilizada como suporte para avaliar a motivação de professores para suas atividades à luz da teoria da autodeterminação.

No Brasil, Rudnik (2012) analisou a WTMST com objetivo de adaptar e validar uma versão brasileira do instrumento, tendo como base a teoria da autodeterminação. Além dos itens da escala original, o autor acrescentou outros, com base na literatura e sugestões dos entrevistados. O questionário foi aplicado a 500 professores da rede pública e privada. De acordo com os resultados, houve correspondência com a teoria da autodeterminação, uma vez que foi constatada maior correlação entre os fatores mais próximos e menores nos pontos extremos. As evidências permitem considerá-lo válido para pesquisas com motivação de professores.

Dados os estudos de Fernet et al. (2008) e Rudnik (2012), que validaram o WTMST como instrumento de análise da motivação docente, esse foi utilizado nesta pesquisa para analisar o tipo de motivação que leva os docentes vinculados a cursos na área de ciências contábeis das universidades brasileiras a atuar em programas de pós-graduação *stricto sensu* à luz da teoria da autodeterminação.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Classificação da Pesquisa

Este estudo de natureza descritiva utilizou, como procedimento, um *survey*, sendo aplicado o instrumento WTMST, de Fernet et al. (2008). Quanto à abordagem, a pesquisa tem natureza quantitativa e qualitativa, sendo aplicada a estatística descritiva em relação à análise dos dados e do perfil dos indivíduos da amostra. Procurou-se, ainda, identificar diferenças estatisticamente relevantes entre os grupos identificados pelas variáveis analisadas, tais como gênero e tipo de instituição à qual o docente está

vinculado. Para a abordagem qualitativa, incluiu-se uma questão aberta no questionário, visando a identificar, de forma aprofundada, as possíveis motivações adicionais.

#### 3.2 Universo e Amostra de Estudo

Para formar a amostra do estudo, identificaram-se 33 programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, pelo do *website* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo a consulta realizada em agosto de 2018. Foram

incluídos os cursos de Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará, de Controladoria da Universidade Federal Rural de Pernambuco e de Controladoria e Finanças Empresariais da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pois apresentaram abordagem contábil de acordo com sua grade curricular.

Depois de selecionados os programas, realizaram-se buscas nas páginas eletrônicas de cada um dos cursos a fim de identificar os docentes atuantes nos programas e seus endereços eletrônicos para envio do questionário. Inicialmente, identificaram-se 443 docentes. No entanto, constatou-se que alguns profissionais atuam em mais de um programa de pós-graduação e essas duplicidades foram eliminadas, restando 411 docentes. O envio dos questionários foi realizado via *e-mail*, utilizando-se formulário disponibilizado pelo Google Docs, o qual tem as vantagens de menor custo e maior velocidade de obtenção da resposta (Martins & Theophilo, 2009). Após contato com os docentes, obtiveram-se 108 respostas, o que compôs a amostra não probabilística final do estudo.

Com relação às instituições que têm programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, identificaram-se 29 instituições, sendo que a Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças (Fucape) tem três programas de pós-graduação em contabilidade: um acadêmico e um profissional no estado do Espírito Santo e um profissional no estado do Rio de Janeiro. Já a Universidade Federal do Ceará tem um

programa acadêmico e um profissional. A Universidade de Brasília (UnB) tem um programa em Brasília e outro interinstitucional [UnB – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)], conforme observado na página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2017), totalizando 33 programas.

A taxa média de resposta ao questionário foi de 26%. A maior taxa de resposta foi observada na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (80%), seguida da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (75%), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) (54%) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (54%).

### 3.3 Instrumento de Coleta de Dados

Para a coleta dos dados, utilizou-se questionário estruturado eletrônico com questões fechadas e uma questão aberta. Nesta pesquisa, utilizaram-se escalas numéricas de concordância de 7 pontos, conforme a Escala de Motivação de Tarefas para Professores (EMTP), de Fernet et al. (2008), que fornece suporte à luz da teoria da autodeterminação para avaliar a motivação dos professores em suas tarefas.

A teoria da autodeterminação postula a existência de três tipos amplos de motivação, caracterizados por diferentes níveis de autodeterminação, conforme a Tabela 1.

**Tabela 1**

*Dimensões da Escala de Motivação de Tarefas para Professores (EMTP)*

Dimensão	Descrição
Motivação intrínseca	Envolve o prazer ou a satisfação decorrente da sua realização.
Regulação identificada	Definida como o comportamento que os indivíduos escolhem realizar porque é congruente com seus próprios valores e objetivos. Em vez de sucumbir a pressões externas ou internas, os indivíduos experimentam a escolha ao fazer a atividade, embora a atividade não seja intrinsecamente interessante.
Regulação introjetada	Corresponde ao processo pelo qual uma demanda externa se torna uma representação interna. Os indivíduos pressionam-se por coação interna (por exemplo, ansiedade, vergonha ou culpa) para se certificar de que um comportamento específico é realizado.
Regulação externa	Ocorre quando os comportamentos são regulados para obter uma recompensa ou para evitar uma restrição.
Desmotivação	A desmotivação corresponde ao menor nível de autodeterminação. Os indivíduos são desmotivados quando não têm intenção de se engajar em um comportamento particular, e realmente não sabem por que estão fazendo isso.

**Fonte:** Fernet, Senécal, Guay, Marsh e Dowson (2008).

O questionário utilizado na pesquisa abordou 15 itens (três em relação a cada uma das dimensões da motivação), respondidos pelos docentes, visando a avaliar, por meio da escala de concordância, em que dimensão melhor se classificaria a motivação para o desempenho de suas atividades, entre motivação intrínseca, regulação por identificação, regulação por introjeção, regulação externa ou desmotivação.

Além dos itens abordados na EMTP, incluíram-se questões que permitissem conhecer o perfil da amostra estudada, bem como criar categorias para análise, refletindo idade, gênero, programa vinculado, tempo de atuação na docência e em programas de pós-graduação. Após as questões relacionadas à EMTP, elaboraram-se quatro itens em escala do tipo *Likert* de concordância de 7 pontos que refletissem o sentimento dos docentes

quanto à obtenção de *status* e de recursos financeiros na realização da tarefa de atuar em programa de pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, uma questão aberta foi elaborada para que o docente pudesse compartilhar, além das alternativas citadas na escala, outras razões que pudessem motivar sua atuação na pós-graduação *stricto sensu* da instituição onde atua.

### 3.4 Tratamento dos Dados e Hipóteses de Pesquisa

Com relação ao tratamento dos dados, inicialmente foi realizado o teste de normalidade para determinar que tipo de teste estatístico seria empregado. Dentre as opções para se verificar se uma distribuição é normal, realizou-se o Teste Shapiro-Wilk. A partir desse teste, verificou-se que as variáveis gênero e tipo de instituição não tinham distribuição normal.

Assim como no estudo de Fernet et al. (2008), exploraram-se os possíveis efeitos do gênero, já que outros estudos demonstraram que, tipicamente, mulheres apresentam níveis mais elevados de regulação intrínseca e identificada em relação ao trabalho do que

os homens (Vallerand et al., 1992). Além do gênero, também foi analisado o tipo de instituição à qual o docente está vinculado, sendo utilizado o teste não paramétrico Wilcoxon-Mann-Whitney para identificar diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis dos grupos analisados, visando a descrever um comportamento ou percepção dos usuários ante a essas características.

O teste qui-quadrado também foi aplicado com intuito de analisar a relação entre os níveis de motivação e a faixa etária, o tempo de atuação na docência e o tempo de atuação na pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, propuseram-se as seguintes hipóteses do trabalho:

H<sub>1</sub>: existe diferença de motivação entre docentes do gênero feminino e do gênero masculino;

H<sub>2</sub>: existe diferença de motivação entre docentes de instituições públicas e de instituições privadas;

H<sub>3</sub>: existe relação entre a motivação docente e a faixa etária desses;

H<sub>4</sub>: existe relação entre a motivação docente e o tempo de atuação na docência;

H<sub>5</sub>: existe relação entre a motivação docente e o tempo de atuação na pós-graduação *stricto-sensu*.

## 4. RESULTADOS DA PESQUISA

Inicialmente, na Tabela 2, apresenta-se o perfil dos respondentes da pesquisa por meio de variáveis sociodemográficas. A amostra foi composta por 108 docentes que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de contabilidade no Brasil.

**Tabela 2**

*Perfil dos respondentes*

Gênero	Quantidade (n)	%	Tipo de instituição	Quantidade (n)	%
Feminino	31	29,0	Pública	93	86,1
Masculino	76	71,0	Privada	15	13,9
Não respondeu	1				
Faixa etária (anos)	Quantidade (n)	%			
Até 30	3	2,8			
31-40	22	20,4			
41-50	48	44,4			
51-60	22	20,4			
Mais de 60	13	12,0			
Tempo de atuação na docência (anos)	Quantidade (n)	%	Tempo na pós <i>stricto sensu</i>	Quantidade (n)	%
Até 5	3	2,8	Até 5 anos	59	54,6
6-10	18	16,7	6-10 anos	22	20,4
11-15	26	24,1	11-15 anos	13	12,0
16-20	26	24,1	16-20 anos	9	8,3
21-25	12	11,1	21-25 anos	1	0,9
Mais de 25	23	21,3	Mais de 25 anos	4	3,7

**Fonte:** Elaborada pelos autores com dados da pesquisa (2018).



Com base nos dados apresentados, é possível verificar que a maioria dos docentes da pesquisa é composta por homens (71%), atuantes da rede pública de ensino (86,1%), concentrados na faixa etária entre 41 e 50 anos. De acordo com Huberman (1989), o professor, ao longo de sua carreira docente, tem diferentes etapas com diferentes interesses e motivações. O autor classifica o ciclo de vida profissional em cinco diferentes fases: entrada na carreira (zero a três anos); fase de estabilização (quatro a seis anos); fase da diversificação (sete a 25 anos); fase da serenidade (25 a 35 anos); e fase do desinvestimento (35 a 40 anos). A maior parte dos docentes pesquisados (64,3% – entre 11 e 25 anos) encontra-se na fase da diversificação de suas carreiras, com isso, podem estar buscando atuar em outras áreas, como, por exemplo, em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Além disso, pode-se observar que 80,6% dos respondentes atuam como docentes há mais de 10 anos. No entanto, quando considerada a atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, o período de experiência predominante é de até cinco anos, condizente com o fato de grande parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de ciências contábeis no Brasil ter sido criada recentemente.

Na Tabela 3 são evidenciados os resultados da EMTP para cada dimensão estudada de acordo com a teoria da autodeterminação, considerando a atuação dos docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu*. A consistência interna do instrumento foi mensurada por meio do coeficiente alfa de Cronbach. Analisaram-se os 15 itens adicionados ao questionário conforme modelo validado por Fernet et al. (2008), obtendo-se o alfa de 80,16%, tornando-o apto a ser utilizado na pesquisa.

**Tabela 3**

Resultados da Escala de Motivação de Tarefas para Professores (EMTP)

Dimensão	Itens	Média	Média geral	Desvio padrão
Motivação intrínseca	1 Porque é agradável realizar essa tarefa.	5,54	5,81	1,24
	2 Porque eu acho essa tarefa interessante de fazer.	5,94		0,98
	3 Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	5,97		1,05
Regulação identificada	4 Porque é importante para mim realizar essa tarefa.	6,05	6,04	1,00
	5 Porque essa tarefa me permite alcançar objetivos de trabalho que considero importantes.	6,15		1,01
	6 Porque acho essa tarefa importante para o sucesso acadêmico dos meus alunos.	5,92		1,24
Regulação introjetada	7 Porque se eu não realizar essa tarefa, eu me sentirei mal.	3,42	3,01	1,76
	8 Porque eu me sentiria culpado em não fazê-lo.	2,85		1,73
	9 Para não me sentir mal se eu não fizer isso.	2,76		1,68
Regulação externa	10 Porque o meu trabalho exige isso.	3,53	2,77	2,07
	11 Porque a universidade me obriga a fazê-lo.	2,36		1,78
	12 Porque eu sou pago para fazer isso.	2,44		1,82
Desmotivação	13 Não sei, nem sempre vejo a relevância da realização dessa tarefa.	2,11	1,87	1,66
	14 Eu costumava saber por que estava fazendo essa tarefa, mas não vejo mais o motivo.	1,71		1,22
	15 Não sei, às vezes não vejo seu propósito.	1,78		1,31

Fonte: Elaborada pelos autores com dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3 e com base na escala de concordância de 7 pontos, pode-se observar que o nível de motivação intrínseca para os indivíduos analisados foi, em média, de 5,81. A motivação intrínseca é considerada o tipo mais autodeterminado de motivação, pois, segundo Borges et al. (2017), ela se dá com a realização de determinada atividade pela própria satisfação do indivíduo. Ou seja, os docentes atuam na pós-graduação *stricto sensu* porque se sentem realizados ao desempenharem essa tarefa. Rudnik (2012) afirma ser necessário que um instrumento para

coletar dados baseado na teoria da autodeterminação leve em consideração a existência de uma tendência para transformar em processos internos, os valores e regulações externos, desde que sejam assegurados pelo indivíduo. Talvez, por isso, justifique-se que as respostas tenham se concentrado nos níveis mais altos de motivação.

Apesar da elevada motivação intrínseca, pode-se constatar que a maioria dos indivíduos da amostra é motivada extrinsecamente. Dentre os três tipos de motivação extrínseca, a atuação dos docentes em

programas de pós-graduação *stricto sensu* se dá, principalmente, por meio da regulação identificada (média geral 6,04), considerado maior nível de autodeterminação na motivação extrínseca, em que há alguma interiorização da motivação para realização da atividade, mesmo que a razão para fazê-la seja de origem externa (Leal et al., 2013). A motivação extrínseca, considerando-se o nível de regulação identificada, mostra que o professor relaciona a atividade à sua visão sobre dever cumprido, à sua necessidade de realização e identificação com a importância dessa atividade. Nesse caso, a pessoa aceita o valor externo por estar de acordo com sua importância,

envolvendo, também, certa identificação com a regra ou o valor. A tarefa já foi internalizada e o docente diferencia pouco, ou nada, de uma regra própria (Rudnik, 2012).

As demais dimensões – inclusive a desmotivação – apresentaram-se com menores níveis, corroborando a percepção inicial de que há elevada motivação dos docentes para atuar em programas de pós-graduação *stricto sensu* sob a ótica da teoria da autodeterminação.

Além das questões relacionadas à EMTP, analisaram-se as possíveis influências de outras variáveis na motivação dos indivíduos da amostra. Os resultados são demonstrados na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Análise das variáveis gênero e tipo de instituição*

Dimensão	Média		Shapiro-Wilk (Prob>z)		Wilcoxon-Mann-Whitney (Prob>z)
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
Motivação intrínseca	5,90	5,78	0,80	0,00	0,58
Regulação identificada	6,18	5,99	0,03	0,00	0,80
Regulação introjetada	3,23	2,94	0,42	0,00	0,27
Regulação externa	2,83	2,75	0,45	0,00	0,63
Desmotivação	1,78	1,91	0,00	0,00	0,15

Dimensão	Média		Shapiro-Wilk (Prob>z)		Wilcoxon-Mann-Whitney (Prob>z)
	Privada	Pública	Privada	Pública	
Motivação intrínseca	6,40	5,72	0,00	0,00	0,00
Regulação identificada	6,36	5,99	0,46	0,00	0,28
Regulação introjetada	3,02	3,01	0,75	0,00	0,35
Regulação externa	3,09	2,72	0,18	0,00	0,60
Desmotivação	1,56	1,92	0,37	0,00	0,29

**Fonte:** Elaborada pelos autores com dados da pesquisa (2018).

Na Tabela 4, apresentam-se os resultados das variáveis gênero e tipo de instituição para todas as dimensões da teoria da autodeterminação. Considerando-se que a maior parte dos dados não apresentava distribuição normal, optou-se por utilizar o teste Wilcoxon-Mann-Whitney para identificar diferenças significativas entre os grupos. Pode-se perceber que as médias gerais das dimensões de motivação intrínseca e extrínseca são maiores para as docentes do gênero feminino; no entanto, apesar de sugerir maior motivação desse grupo, essa diferença não se mostrou estatisticamente significativa. Esses resultados vão de encontro aos obtidos por Vallerand et al. (1992) e Fernet et al. (2008), que observaram que, em diferentes contextos de vida, as mulheres relatam níveis maiores de motivação autodeterminada do que os homens. Em contrapartida, esses resultados estão de acordo com os encontrados por Pizani et al. (2016), que justificaram o resultado pelo fato de os indivíduos estarem inseridos em uma realidade escolar comum. Lopes, Pinheiro, Silva & Abreu (2015), ao analisarem os resultados de acordo com o gênero, também não encontraram diferença entre gêneros

e confirmaram que, em ambas as categorias, esse tipo de motivação é, em média, elevado. Assim, a hipótese H<sub>1</sub>, de que há diferença entre a motivação de docentes do gênero feminino e docentes do gênero do masculino, foi rejeitada.

Analisou-se, também, a influência do tipo de instituição à qual os docentes estão vinculados, identificando-se maiores níveis de motivação intrínseca e extrínseca para o grupo de docentes que atuam em instituições privadas. Todavia, esse resultado se mostrou estatisticamente significativo somente para a motivação intrínseca, demonstrando-se que os indivíduos que atuam em instituições de ensino privadas se sentem mais realizados em atuar em programas de pós-graduação *stricto sensu* do que aqueles que atuam em instituições públicas, e essa motivação se dá independentemente de fatores externos, dos quais poderia se destacar a remuneração. Diante desse resultado, a hipótese H<sub>2</sub>, de que existe diferença de motivação entre docentes de instituições públicas e de instituições privadas, foi aceita somente no que concerne à motivação intrínseca. Esse resultado levanta uma questão interessante, uma vez

que os docentes de instituições de ensino privadas são remunerados para atuar na pós-graduação, o que não ocorre nas instituições públicas. Da mesma forma, na pesquisa de Cernev (2011), de modo geral, encontrou-se que os docentes de ambos os tipos de instituições apresentaram alto índice de motivação.

Após analisar a relação entre gênero e tipo de instituição com a motivação dos docentes, analisou-se também a possível influência da faixa etária, do tempo na docência e na pós-graduação *stricto sensu* na motivação dos indivíduos da amostra. Os resultados são apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5**

*Análise das variáveis faixa etária, tempo na docência e tempo na pós-graduação*

Faixa etária (anos)	Motivação intrínseca	Regulação identificada	Regulação introjetada	Regulação externa	Desmotivação
Até 30	6,00	5,22	5,44	1,88	1,55
31-40	5,39	5,82	2,95	2,83	2,18
41-50	5,97	6,24	2,90	2,72	1,74
51-60	5,58	5,82	2,59	2,79	1,71
Mais de 60	6,31	6,23	3,67	3,08	2,15
<b>Tempo na docência (anos)</b>					
Até 5	6,00	6,22	3,67	2,00	1,33
6-10	5,61	5,89	3,43	2,72	2,37
11-15	5,79	5,99	2,44	2,53	1,49
16-20	5,72	5,97	2,87	2,83	2,04
21-25	6,14	6,31	3,39	2,75	1,50
Mais de 25	5,91	6,12	3,20	3,14	1,97
<b>Tempo na pós-graduação (anos)</b>					
Até 5	5,75	6,02	2,79	2,51	1,67
6-10	5,98	6,20	3,11	3,09	2,17
11-15	5,85	5,97	3,85	3,03	1,85
16-20	5,67	5,89	2,63	3,19	2,15
21-25	6,33	6,33	5,33	4,33	3,33
Mais de 25	6,00	5,92	3,25	2,83	2,25

**Fonte:** Elaborada pelos autores com dados da pesquisa (2018).

Com base nos dados apresentados na Tabela 5, pode-se observar que, para os indivíduos de até 30 anos e com mais de 60 anos, a motivação se dá de forma intrínseca. De acordo com Huberman (1989), nos três primeiros anos de carreira, o docente se acha entusiasmado com o exercício da profissão. Isso faz com que ele tenha prazer ou satisfação na realização de suas atividades. No final da carreira, essa motivação pode estar alta pela sensação de dever cumprido, pelo trajeto trilhado ao longo da carreira. Para os indivíduos entre 30 e 60 anos, ela está mais relacionada à regulação identificada. Quanto ao tempo de atuação na docência, a motivação dos indivíduos analisados se mostrou mais relacionada à regulação identificada em qualquer período de atuação. Com relação à atuação na pós-graduação *stricto sensu*, apenas os indivíduos com mais de 25 anos de atuação se mostraram motivados intrinsecamente. Os demais são motivados conforme a regulação identificada, ocorrendo quando os regulamentos identificados são totalmente

assimilados, sendo os estímulos externos entendidos como fonte e apoio para execução de tarefas. As regulações externas são internalizadas, não havendo coerção para regular o comportamento; no entanto, a regra externa ainda está presente (Ryan e Deci, 2000a). No que se refere ao ciclo de vida, verifica-se que, independentemente do estágio da carreira, os docentes escolhem a pós-graduação devido aos seus valores pessoais, mesmo não sendo uma atividade de interesse deles (Huberman, 1989).

Foi realizado o teste qui-quadrado com o intuito de analisar a associação entre os níveis de motivação e a faixa etária, o tempo de atuação na docência e o tempo de atuação na pós-graduação *stricto sensu*. Conforme os resultados obtidos ( $p$ -valor = 0,99 para os três testes), nenhuma das três variáveis se mostrou estatisticamente significativa, demonstrando que, em relação à amostra pesquisada, a faixa etária e o tempo de atuação como docente e na pós-graduação *stricto sensu* não guardam associação com a motivação docente. Nesse sentido, a hipótese  $H_3$ , de que

existe relação entre a motivação docente e a faixa etária, foi rejeitada; a hipótese H<sub>4</sub>, de que existe relação entre a motivação docente e o tempo de atuação na docência, foi rejeitada; e a hipótese H<sub>5</sub>, de que existe relação entre a motivação docente e o tempo de atuação na pós-graduação *stricto-sensu*, também foi rejeitada.

Adicionalmente aos itens analisados, conforme o estudo de Fernet et al. (2008), nesta pesquisa foram incluídas quatro perguntas, com vistas a identificar a motivação dos docentes em relação ao *status* e a obtenção de recursos financeiros ao atuarem em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

**Tabela 6**

Resultados da Escala de Motivação de Tarefas para Professores (EMTP) – Questões adicionais

	Item	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
16	Sinto que a realização dessa tarefa me fornece certo <i>status</i> na universidade que leciono.	4,99	1,68	0,34
17	Atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> me possibilita ter privilégios entre os demais pesquisadores.	3,87	1,91	0,49
18	Percebo que tenho maior destaque nos eventos acadêmicos por atuar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	4,00	1,89	0,47
19	Estou na pós-graduação pois me permite ter acesso mais facilmente a recursos financeiros por meio de projetos de pesquisa financiados por entidades de fomento.	3,76	1,96	0,52

Fonte: Elaborada pelos autores com dados da pesquisa (2018).

Dentre as questões adicionadas, os docentes analisados apresentaram um índice maior de concordância com relação ao *status* que pode ser alcançado com a atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre elas, a que obteve a maior média, “Sinto que a realização dessa tarefa me fornece certo *status* na universidade que leciono”, confirma esse fato de forma direta, demonstrando que, mais do que o acesso a recursos financeiros, a atuação nesses programas pode ser motivada pelo prestígio que ela traz para os docentes em relação aos seus pares. Adicionalmente, a resposta para essa mesma pergunta tem menor dispersão em torno da média, o que pode ser observado pelo coeficiente de variação (0,34), indicando maior consonância dos respondentes sobre essa questão.

Costa e Melo (2011) afirmam que, concentrando-se num conjunto de vaidades, o corpo docente é a instância onde se obtém sucesso, prestígio e reconhecimento e, por isso, mesmo inconscientemente, os profissionais se sujeitam às imposições informais de seus pares. Por estarem inseridos num apertado sistema organizacional de controle no dia a dia, as relações de poder se estabelecem por meio de triangulações com outras instâncias, notadamente pela influência sobre os alunos e pelas articulações com os diversos grupos de interesse institucionais.

A vaidade pode ser considerada uma característica estrutural e imanente ao ser humano. Nela residiria a base para a identificação do ser social pesquisador com a cultura institucional; com base nela haveria prazer no atingimento das metas exigidas pelos órgãos de financiamento e na produção de determinado conhecimento induzido pelo financiamento a ditar o que deveria ser produzido pelos pesquisadores (Silva, Ferreira & Kato, 2013).

Ressalta-se, também, que a questão acerca de o docente atuar na pós-graduação visando ao acesso a recursos financeiros foi a que teve menor média e maior coeficiente de variação. Tal resultado pode indicar que esse seria o motivo que menos importa para os docentes ao decidirem atuar na pós-graduação. Além disso, verifica-se maior variação entre as notas dos respondentes.

Após a análise das 34 respostas válidas (e facultativas) para a questão aberta relacionada com outras razões pelas quais motivaram a atuação do docente no programa de pós-graduação *stricto sensu* na instituição onde atua, foi possível identificar alguns fatores que motivam e desmotivam os docentes na atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre os fatores motivacionais mais citados nas respostas está a possibilidade de contribuir para a formação e o desenvolvimento de pesquisadores, profissionais, pessoas, professores e também da profissão contábil. Portanto, a motivação viria da expectativa de poder contribuir para a formação tanto de outros indivíduos quanto da profissão. Outro fator citado é a maior possibilidade de desenvolver pesquisas, estar em contato com discussões mais aprofundadas, manter-se atualizado e não cair na rotina desmotivacional da docência. Essas respostas se relacionam ao aspecto da pesquisa, muito presente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A questão da desmotivação para atividades docentes pode ser confirmada na pesquisa de Cernev (2011), cujos resultados demonstraram que a motivação para a atuação como docente vai diminuindo com o passar do tempo. Em contrapartida, além das respostas que tratavam de fatores motivacionais, alguns docentes apontaram fatores desmotivacionais em relação à atuação nesses programas. O



fator mais recorrente foi o excesso de pressão e de cobrança por publicações de artigos, que são impostos pela Capes e reforçados pelos programas em geral.

Os resultados desta pesquisa, de forma geral, apontam para um elevado nível de motivação intrínseca e extrínseca

por regulação identificada, demonstrando que os docentes analisados se identificam com as atividades desenvolvidas. Os resultados apontam que eles se sentem realizados em poder contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e da profissão contábil.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da motivação é importante e altamente avaliado devido às consequências que produz. Pesquisas sobre o tema são relevantes para os indivíduos cuja função está relacionada à mobilização de outros indivíduos a agir, como exemplo da área docente, que está ligada diretamente à formação de pessoas, ao desenvolvimento da profissão e à qualidade do ensino. Ao longo da carreira, os docentes tendem a diminuir o compromisso e a motivação em relação ao ensino. Com isso, buscam apoio e oportunidades para se manterem realizados e motivados.

Os indivíduos têm níveis diversos de motivação e, por isso, a teoria da autodeterminação foi utilizada nesta pesquisa com o objetivo de analisar os fatores motivacionais que levam os docentes da área de ciências contábeis a atuar na pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário em meio eletrônico com obtenção de 108 respostas.

Com base nos resultados, os docentes que responderam à pesquisa, no geral, são homens que atuam na rede pública de ensino e com idade entre 41 e 50 anos, que atuam como docentes há mais de 10 anos; contudo, a atuação em programas de pós-graduação *stricto sensu* é, em média, de até cinco anos.

Os resultados obtidos a partir da EMTP demonstraram alto nível de motivação intrínseca. Contudo, a maior parte dos indivíduos da amostra é motivada extrinsecamente por meio da regulação identificada, que é o maior nível de autodeterminação da motivação extrínseca, na qual o indivíduo percebe alguma interiorização da motivação para realização da atividade, mesmo que a razão para fazê-la seja de origem externa.

Com base nesses achados, esta pesquisa contribui para a identificação do perfil da motivação dos docentes da pós-graduação. Tendo em vista que esse é um ambiente de relevantes oportunidades profissionais, mas também de grandes desafios, este estudo colabora para que se tenha um diagnóstico dos aspectos que podem estar relacionados à motivação docente. Com base nessa análise, o professor pode atentar para seus predicados, potencialidades e necessidades, tornando-se capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais pelos quais determinará seu nível de motivação.

Entender a motivação dos docentes das pós-graduação em contabilidade, bem como identificar qual o comportamento deles nesse sentido, auxilia na elaboração e implementação, por parte dos programas de pós-graduação, de mecanismos que venham a contribuir para melhoria de sua motivação. Professores mais motivados podem desenvolver, de forma mais prazerosa e eficiente, suas atividades no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, pois buscarão um objetivo na sua execução.

Estudar o comportamento dos docentes por essa abordagem se torna imprescindível, uma vez que a existência da motivação no processo de ensino-aprendizagem é refletida de maneira direta no comportamento dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Docentes mais motivados desenvolverão melhor o processo de ensino-aprendizagem, despertando os alunos para o objeto do conhecimento de forma genuína. Nesse contexto, esta pesquisa resulta na execução das diferentes possibilidades e amplitudes de seu objeto de estudo, contribuindo para transformações significativas no ambiente da pós-graduação.

Em um ambiente em que a demanda por conhecimentos, capacitação, produtividade e exigência pedagógica e científica é crescente, os docentes podem buscar alternativas pessoais que lhes proporcionem um caminho à autorrealização. Assim, o comportamento motivador se constitui em um dos aspectos que compõe a qualidade pessoal e interpessoal que coopera para a prática de ensino personalizada, motivadora e sucessora.

Adicionalmente, as respostas dadas pelos docentes sobre as possíveis motivações adicionais demonstram que, mais do que acesso a recursos financeiros, a atuação nesses programas pode ser motivada pelo prestígio que ela traz em relação aos pares. Os principais fatores que motivam os docentes estão relacionados tanto com a possibilidade de contribuir para a formação de outros indivíduos e da profissão quanto com o desenvolvimento de pesquisas e com evitar cair na rotina desmotivacional da docência.

Da análise das respostas a essa questão, podem-se fazer observações interessantes. Uma vez que os docentes demonstraram, em média, alto nível de motivação e

levando-se em consideração o cenário desfavorável para o desenvolvimento de pesquisas, quais fatores poderiam estar levando os docentes a atuar nesses programas, uma vez que essa atuação aumenta consideravelmente sua carga de trabalho, sem alterar seu retorno financeiro? A resposta pode estar relacionada ao *status* obtido com essa atuação. Como observado em resultados de outras pesquisas, esse é um ambiente em que se observam manifestações de vaidade e onde o reconhecimento e a valorização por seus pares são importantes, demonstrando que, apesar de objetivamente a atuação na pós-graduação não ser atraente, o *status* alcançado ante seus pares faz com que os docentes se sintam motivados a atuar nessa área.

Esta pesquisa apresenta como limitação o fato de a amostra não ser aleatória. Portanto, os resultados não podem ser generalizados para todos os docentes que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros na área de ciências contábeis. Com isso, recomenda-se que os procedimentos adotados possam ser aplicados em outras pesquisas, em amostras diversas, para que seja possível a confrontação dos resultados obtidos com os realizados em diferentes contextos. Sugere-se, também, a realização de estudos que analisem a relação entre a motivação do corpo docente com o corpo discente, uma vez que eles têm uma estreita ligação durante o curso de pós-graduação *stricto sensu*.

## REFERÊNCIAS

- Barreto, M. O., & Martinez, A. M. (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. *Estudos de Psicologia*, 24(4), 463-473.
- Biazus, C. A. (2004). *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSC e na UFSC: Um estudo no curso de ciências contábeis* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bizarria, F. P. A., Carneiro, T. C. J., Silva, M. A., & Tassigny, M. M. (2016). Escala de Motivação Acadêmica: Validade no contexto da educação à distância em curso de administração pública. *Revista Capital Científico*, 14(4), 75-91.
- Borges, M. S., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(32), 89-107.
- Cernev, F. K. (2011). *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação (2017). *Avaliação quadrienal*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyYGF2YWxpYWNhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjExZmJlMmIxY2JkZjgyZjc>
- Costa, M., & Melo, M. C. D. O. L. (2011). Novos olhares sobre as relações de poder entre docentes na gestão universitária. In *Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul* (p. 1-15). Florianópolis, SC.
- Davoglio, T. R., Santos, C., & Spagnolo, B. S. (2017). Motivação para a permanência na profissão: A percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 175-182.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Durso, S. O., Cunha, J. V. A., Neves, P. A., & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de ciências contábeis e ciências econômicas à luz da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71), 243-258.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- França, C. F. F., Rodrigues, J. G., Mariano, L. C., Junior, Santos, W. L. M., & Campos, L. A. S. (2012). Análise sobre a motivação dos professores de educação física escolar e a profissionalização da docência. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 11(1), 71-70.
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. C. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. In Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (Org.). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)*. Braga: CIEC, Uminho.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Iaochite, T. R., Costa Filho, R. A., Matos, M. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), p. 45-54.
- Larocca, P., & Girardi, P. (2011). Trabalho, satisfação e motivação docente: Um estudo exploratório com professores da educação básica. In *Anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE* (p. 1-17). Curitiba, PR.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: Uma análise da motivação dos estudantes

- do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173.
- Lira, M., & Silva, V. P. G. (2015). Motivação intrínseca vs. motivação extrínseca: A aplicação da Escala WPI no contexto do setor público português. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(4), 171-195.
- Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., Silva, A. C. R. D., & Abreu, E. S. D. (2015). Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: Uma análise com discentes de ciências contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 1(1), 21-39.
- Machado, A. C. T. A., Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2006). Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 27(1), 3-13.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para as ciências sociais aplicadas* (2a. ed.) São Paulo, SP: Atlas.
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M., & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: Uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(3), 259-266.
- Rudnik, L. (2012). *Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho: Adaptação e validação de um instrumento* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- Sá, C. S. S., & Santos, W. L. P. (2016). Motivação para a carreira docente e construção de identidades: O papel dos pesquisadores em ensino de química. *Química Nova*, 39(1), 104-111.
- Silva, J. R., Júnior, Ferreira, L. R., & Kato, F. B. G. (2013). Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 435-499.
- Silva, A., Pletsh, C. S., & Biavatti, V. T. (2015). Reação motivacional docente do curso de graduação em ciências contábeis sob a perspectiva da teoria atribucional. *Contabilidade y Negocios*, 10(20), 70-82.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the Echelle de Motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 3(21), 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.