

**MOTIVAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DA
AUTODETERMINAÇÃO**

**ANALYSIS OF STUDENT AND TEACHER MOTIVATION
IN STRICTO SENSU POSTGRADUATE ACCOUNTING
SCIENCES IN LIGHT OF SELF-DETERMINATION THEORY**

DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.13059/RACEF.V16I2.1232](http://dx.doi.org/10.13059/RACEF.V16I2.1232)

Isabela de Araujo Bernardo dos Santos

isabelaaraujo389@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba

Chiara Raiol Paula

chiarapaula@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Data de envio do artigo: 05 de Março de 2024.

Data de aceite: 29 de Março de 2025.

Resumo: O estudo teve como objetivo identificar a associação entre os fatores motivacionais dos docentes e discentes, à luz da Teoria da Autodeterminação, dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. A amostra da pesquisa compreendeu um total de 111 discentes e 45 docentes pertencentes a programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis em todo o Brasil. Os discentes apresentaram baixo nível de desmotivação e níveis moderados de motivação intrínseca e extrínseca introjetada. Os docentes mostraram elevado nível de motivação extrínseca por regulação externa e baixo nível de regulação identificada, com presença significativa de desmotivação em todas as tarefas. O teste qui-quadrado indicou associações significativas entre metodologias ativas e desmotivação docente, e uma tendência entre titulação e desmotivação. Para os discentes, houve associação entre faixa etária e motivação extrínseca identificada, e entre tipo de instituição e motivação intrínseca. Os resultados destacam diferenças significativas entre desmotivação e motivação intrínseca entre os grupos, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a motivação autônoma, focando em autonomia, competência e relacionamento.

Palavras-chave: Motivação; Discente; Docente; Ciências Contábeis; Teoria da Autodeterminação.

Abstract: *The study aimed to identify the association between the motivational factors of teachers and students, in light of the Self-Determination Theory, of stricto sensu postgraduate courses in Accounting Sciences. The research sample comprised a total of 111 students and 45 teachers belonging to stricto sensu postgraduate programs in Accounting Sciences throughout Brazil. The students presented low levels of demotivation and moderate levels of intrinsic and introjected extrinsic motivation. The teachers showed a high level of extrinsic motivation by external regulation and a low level of identified regulation, with a significant presence of demotivation in all tasks. The chi-square test indicated significant associations between active*

methodologies and teacher demotivation, and a trend between degree and demotivation. For the students, there was an association between age group and identified extrinsic motivation, and between type of institution and intrinsic motivation. The results highlight significant differences between demotivation and intrinsic motivation between the groups, reinforcing the need for pedagogical strategies that promote autonomous motivation, focusing on autonomy, competence and relationships.

Keywords: *Motivation; Student; University Professor; Accounting Sciences; Self-Determination Theory.*

1 INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, o campo das Ciências Contábeis tem evoluído rapidamente devido a fatores econômicos e avanços tecnológicos (Aquino; Mazzafera, 2018). Esse cenário aumentou a demanda por contadores qualificados, destacando a necessidade de um ensino superior em contabilidade que seja de alta qualidade e simultaneamente alinhado às exigências do mercado (Castro, 2016; Viana; Barreto, 2019). Assim, entender os fatores motivacionais é essencial para aprimorar a educação contábil e responder às necessidades atuais.

Compreender a motivação no contexto educacional é fundamental para melhorar o aprendizado (Nunes, 2020). A Teoria da Autodeterminação oferece uma estrutura essencial para entender este fenômeno, distinguindo motivações intrínsecas, ligadas ao prazer pessoal e satisfação na realização de uma atividade, das extrínsecas, associadas a recompensas externas. Esta Teoria ressalta a importância de atender às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento para promover o bem-estar e a motivação efetiva (Ryan; Deci, 2019).

Entretanto, desafios como a falta de interesse e o comportamento passivo dos alunos, que levam a um desempenho acadêmico insatisfatório persistem (Oliveira, 2017). Esta situação indica a necessidade de revisão nas

práticas pedagógicas do ensino superior, sugerindo que uma abordagem mais integrada e motivacional poderia atender melhor às necessidades dos estudantes e promover um engajamento mais profundo.

Neste panorama, é crucial reconhecer que a motivação no ambiente educacional é uma via de mão dupla, com a motivação de discentes e docentes influenciando-se mutuamente (Nunes, 2020). Isso destaca a responsabilidade das instituições de ensino em cultivar um ambiente que suporte e enriqueça a motivação de ambos, reconhecendo o impacto recíproco que professores e alunos exercem entre si no processo educacional (Cruz; Miranda; Leal, 2021).

Compreendendo tal interação, torna-se essencial examinar os fatores específicos que impulsionam a motivação dos docentes. Estes incluem aspectos psicológicos, como o suporte percebido, e elementos práticos, tais como a carga de trabalho e a dinâmica da sala de aula (Stupnisky et al., 2018; Cruz; Miranda; Leal, 2021). Além disso, a necessidade de contínua atualização metodológica, atendendo à diversidade dos alunos, é fundamental. Essa inovação pedagógica não apenas fortalece a motivação dos professores, mas também afeta a motivação dos alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais eficiente e envolvente (Araújo; Miranda; Pereira, 2017).

Em síntese, a motivação desempenha um papel crucial na qualidade do ensino e do aprendizado (Araújo; Miranda; Pereira, 2017). A falta de motivação pode levar a um desinteresse visível nos alunos, até mesmo resultando em abandono dos cursos devido ao sentimento de frustração e impotência (Pelaccia; Viau, 2017). É vital, portanto, que tanto os discentes quanto os docentes estejam motivados, pois isso não apenas dignifica o processo educacional, mas também se traduz em entusiasmo e eficácia na realização das atividades acadêmicas (Cruz; Miranda; Leal, 2021).

Considerando que a motivação discente e docente está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, e que o ambiente educacional envolve professores de

pós-graduação stricto sensu e profissionais da contabilidade que estão se preparando para serem futuros docentes, é relevante entender o que motiva ou desmotiva, ambos, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino contábil. Dito isto, a presente pesquisa propõe responder a seguinte questão: Quais fatores se associam a motivação discente e docente da área de ciências contábeis vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu à luz da Teoria da Autodeterminação? Assim, a pesquisa tem como objetivo analisar a associação entre os fatores motivacionais dos docentes e discentes, à luz da Teoria da Autodeterminação, dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis, no Brasil.

Este estudo se justifica por oferecer uma nova perspectiva aos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, oferecendo uma visão integrada e completa sobre os fatores que podem influenciar a motivação de docentes e discentes nos programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil. Diferenciando-se de abordagens tradicionais que tendem a analisar estas motivações separadamente, nesta pesquisa, ancorada na Teoria da Autodeterminação, busca-se explorar a interconexão entre esses dois elementos cruciais, garantindo o ineditismo da pesquisa.

Este entendimento mútuo permite desenvolver estratégias mais eficazes para cultivar um ambiente educacional que não apenas melhore a experiência de aprendizado dos alunos, mas também a satisfação e o engajamento dos professores. Além disso, ao investigar as associações entre as motivações de professores e alunos, o estudo procura preencher uma lacuna significativa na literatura de Ciências Contábeis, proporcionando insights sobre como essas interações podem ser otimizadas para aprimorar a qualidade geral do ensino.

Contudo, como contribuição gerencial, o estudo oferece um mapeamento do cenário motivacional discente e docente dos cursos de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis, podendo proporcionar um direcionamento para criação de estratégias

de melhoria da gestão educacional. E, como contribuição social, o estudo pode contribuir em termos informacionais para criação de políticas de redução da evasão dos discentes dos programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis do Brasil.

2 FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD) é uma das mais abordadas para estudar a motivação e retratar as necessidades individuais no processo de ensino-aprendizagem (Adams; Little; Ryan, 2017; Sergis; Sampson; Pelliccione, 2018). As discussões originárias que despertaram a TAD se iniciaram na década de 1970, com a formalização da Teoria da Autodeterminação por Edward Deci e Richard Ryan (Deci; Ryan, 1980). Após isso, estudos teóricos sobre a Teoria da Autodeterminação se intensificaram devido a necessidade de melhor compreensão da Teoria (Deci; Ryan, 2000; Ryan; Deci, 2011).

Inicialmente, a Teoria da Autodeterminação serviu de base para compreender os resultados intrínsecos e respostas extrínsecas à motivação humana (Deci; Ryan, 1980). A literatura sobre a autodeterminação apresenta diversos aspectos que podem influenciar os estímulos dos indivíduos na busca de resultados positivos, como apontam Yu e Levesque-Bristol (2020) em seu estudo, apresentado nas congruências a seguir: i) a motivação intrínseca - quando faz-se algo que apresenta ser interessante, ii) a regulação integrada - quando algo é conveniente a nossa identidade e, finalizando; iii) o regulamento identificado - quando identificamos algo de valor comportamental.

No entanto, Ryan e Deci (2017), apresentam que a motivação também pode estar relacionada aos fatores externos, tais como: a pressão interna, vergonha e culpa (regulamentação introjetada), a coação exercida por terceiros (regulamentação externa) e por fim, simplesmente a ausência de um bom motivo (a motivação). Nesse sentido, Ryan e La Guardia (2000) explicam que os princípios da

Teoria da Autodeterminação estão ancorados nos processos psicológicos que produzem o funcionamento e a constância de ideais.

Assim, Deci e Ryan (2000) esclarecem que a Teoria se utiliza de organismos-dialéticos instruídos para o crescimento que são espontaneamente inclinados em direção ao desenvolvimento do indivíduo. Além disso, a TAD é organizada por fundamentos de sua disposição psicológica que inclui o mundo social. No entanto, essas vertentes naturais de desenvolvimento em direção à autonomia (integração interna) e homonomia (integração social), tanto quanto outras tendências naturais, como motivação intrínseca, presumem-se que exijam substâncias do meio social para funcionar eficazmente.

Dessa forma, ao contrário de outras teorias, a Autodeterminação se particulariza entre dois tipos de motivação: motivação intrínseca ou extrínseca. A motivação extrínseca compreende a expectativa de resultados separáveis, como adquirir dinheiro, orgulho e admiração ou até prevenir o desemprego. Sendo capaz de ser internalizada e incorporada em sua estrutura de valores. Por outro lado, a motivação intrínseca representa uma disposição pessoal e a satisfação que consegue surgir desse comportamento. É em relação a participar em incumbências por sua capacidade de satisfação peculiar e seu potencial em relação a sensação e desafio (Al-Jubari; Hassan; Liñán, 2019).

A Teoria da Autodeterminação explana notadamente que, para o desenvolvimento dos indivíduos, necessita-se de apoios psicológicos básicos. Em que são divididas em três necessidades, propostas como primordiais: autonomia, competência e relacionamento (Al-Jubari; Hassan; Liñán, 2019; Ryan; Deci, 2019). A primeira refere-se à racionalidade nas atitudes, propriedade nos seus comportamentos e ações, relacionada também a suas experiências. A segunda diz respeito ao sentimento de autoridade, sentir-se que se consegue alcançar o sucesso e prosperar. Sendo realizada em meios mais estruturados que propiciem novos desafios, feedback e oportunidades de progredir. Por fim, o relacionamento, concerne um sentimento

de vínculo, união, ligação, apresentado, por exemplo pelo respeito e delicadeza. Na ausência de algumas dessas necessidades, o bem-estar e a motivação são afetados negativamente.

Contudo, os vestígios empíricos determinantes recomendam que o recebimento de uma recompensa por montar “quebracabeças” pode reprimir a motivação intrínseca para execução desta missão. Obstante a isso, um feedback propício e relevante das competências dos indivíduos fomenta para o aperfeiçoamento da motivação intrínseca. Assim, historicamente estudada em níveis de quantidade, tais descobertas contribuíram para o incremento qualificável nas pesquisas sobre a motivação (Deci; Ryan, 2008). Inclusive, a Teoria da Autodeterminação (TAD) tem sido bastante aplicada na área do ensino.

2.2 Estudos Anteriores acerca da Motivação Docente e Discente

No contexto brasileiro, a pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis enfrenta desafios únicos, como a crescente demanda por profissionais qualificados devido à avanços tecnológicos e mudanças econômicas (Castro, 2016; Viana; Barreto, 2019). Além disso, dificuldades como a falta de engajamento dos alunos sublinham a necessidade de inovar nas práticas pedagógicas (Oliveira, 2017). Assim, a compreensão dos fatores motivacionais, fundamentada na Teoria da Autodeterminação, é essencial para melhorar o ensino e o aprendizado, atendendo às necessidades do mercado e enriquecendo o processo educacional (Nunes, 2020; Ryan; Deci, 2019).

Diante desse cenário, Stupnisky et al. (2018) investigaram a influência da motivação dos professores universitários nas práticas de ensino e se havia variações entre diferentes tipos de instituições de ensino. Os resultados indicaram que a motivação autônoma (intrínseca e identificada) dos docentes, impulsionada por autonomia, competência e relacionamento, estava associada ao uso de estratégias de ensino mais eficazes. No entanto, não observaram diferenças significativas na motivação autônoma

ou seu impacto nas práticas de ensino entre professores de instituições de diferentes níveis de ensino.

Em contrapartida, o estudo de Colares et al. (2019) focou nos fatores motivacionais dos professores em Ciências Contábeis na pós-graduação stricto sensu, incluindo a influência de faixa etária, tempo de atuação e variáveis institucionais. Revelando que a motivação extrínseca, especialmente a regulação identificada ligada ao prestígio, prevalece, com destaque para as mulheres e docentes em instituições privadas em termos de motivação intrínseca e extrínseca.

Ainda sobre a perspectiva docente, Siqueira et al. (2023) investigaram a percepção de docentes de programas de pós-graduação com relação a fatores motivacionais, pessoais e institucionais. Nesse estudo, foi identificada que a motivação docente está bastante relacionada com fatores pessoais, que conseqüentemente influenciam a permanência da vinculação desses docentes em programas de pós-graduação.

Já em relação à motivação discente no contexto brasileiro, especificamente em ciências contábeis, o estudo de Borges, Miranda e Freitas (2017) explorou a conexão entre motivação dos alunos e seu desempenho acadêmico usando a Teoria da Autodeterminação. Os resultados evidenciaram que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca por regulação identificada estão positivamente associadas ao desempenho dos alunos, enquanto a motivação por regulação extrínseca introjetada correlaciona-se negativamente. Sugerindo que o tipo de motivação do estudante afeta diretamente seu rendimento acadêmico.

Jeno, Danielsen e Raaheim (2018) exploraram a Teoria da Autodeterminação no contexto acadêmico da Noruega, revelando que a motivação autônoma e a percepção de competência dos estudantes de biologia são essenciais para o desempenho acadêmico e reduzem as intenções de abandono de curso. Contrariamente, a motivação controlada mostrou-se irrelevante para o desempenho e um fator de risco para o abandono. A pesquisa também identificou que o apoio dos professores

às necessidades e aspirações dos alunos tem um impacto positivo no desempenho acadêmico e diminui as chances de abandono, por meio dos efeitos benéficos na motivação autônoma e na percepção de competência.

Ainda no contexto da motivação discente, Souza, Voese e Costa (2024) investigaram o relacionamento existente entre a perspectiva de justiça acadêmica dos discentes e seu desempenho, mediado pela motivação, em programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis. Dentre os resultados encontrados, identificou-se que a motivação se apresentou como moderadora apenas da relação entre justiça distributiva e desempenho, sinalizando que a avaliação através de nota pode influenciar a motivação, e como consequência, o desempenho dos discentes.

A relação entre motivação docente e discente foi investigada de forma complementar na pesquisa de Taylor e Ntoumanis (2007), que investigou a relação entre a autodeterminação dos professores e dos alunos. As análises de regressão multivariada e padrão revelaram que as percepções dos professores sobre a autodeterminação média da classe previram o uso reportado das estratégias motivacionais, sendo essa relação mediada pela própria autodeterminação do professor. As percepções dos alunos sobre as estratégias adotadas pelos docentes tiveram um efeito positivo na autodeterminação dos alunos, mediado pela satisfação reportada de autonomia e competência. No entanto, a autodeterminação dos professores não previu a autodeterminação dos alunos.

Por outro lado, o estudo de Ahn, Chiu e Patrick (2021) testou um modelo abrangendo a motivação do professor (motivação autônoma, controlada e desmotivação), práticas de suporte às necessidades percebidas pelos alunos (suporte à autonomia, estrutura e envolvimento), satisfação das necessidades dos alunos (autonomia, competência e relacionamento), motivação dos alunos (motivação autônoma, controlada e desmotivação) e o desempenho acadêmico dos alunos.

Dito isto, a análise por meio de um modelo

estrutural de equações multinível forneceu evidências de uma ligação positiva entre a motivação autônoma de professores e alunos, e a mediação desta ligação pelas práticas de suporte às necessidades percebidas pelos alunos, além da autonomia e competência dos alunos.

Dado este contexto, buscando compreender melhor a relação entre docentes e discentes no ensino da contabilidade, a presente pesquisa se propõe a investigar a associação entre os fatores motivacionais de docentes e discentes na pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil. Assim, a seguinte hipótese de pesquisa foi formulada:

H1: existem associações significativas entre os tipos de motivação docente e discente, na área de ciências contábeis, à luz da Teoria da Autodeterminação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, visto que além do propósito de aproximação do problema, com vistas a torná-lo mais explícito, também objetiva-se descrever as características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2019). Ou seja, objetiva-se familiarizar-se com as motivações docentes e discentes brasileiras, das pós-graduações stricto sensu de Ciências Contábeis e, caracterizar tanto o fenômeno quanto a população foco do estudo.

Assim, o estudo, viabilizado por meio de levantamento (survey), classifica-se como quantitativo em virtude da utilização de números para descrever a população e o fenômeno da motivação no âmbito acadêmico bem como, verificar a existência de relação entre as motivações discentes e docentes (Gil, 2019).

Para formar a amostra do estudo, identificaram-se 47 programas de pós-graduação stricto sensu na área básica de contabilidade no Brasil, a busca foi realizada pela plataforma SUCUPIRA, pertencente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), a qual disponibiliza informações a respeito das atividades dos programas brasileiros de pós-graduação (Arcanjo, 2014).

Com relação às instituições que têm programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil, identificaram-se 30 instituições, abarcando mestrados e doutorados tanto acadêmicos quanto profissionais, bem como as instituições públicas e privadas. Além disso, observou-se que alguns cursos continham o termo “contabilidade” ou “controladoria” no nome, mas não figuravam entre os cursos registrados na área básica de contabilidade e, desta forma foram descartados da amostra.

Das 30 instituições de ensino superior, 9 são de administração particular. Em relação aos programas de pós-graduação stricto-sensu 26 são mestrados acadêmicos, 14 mestrados profissionais, 6 doutorados acadêmicos e 2 doutorados profissionais. A maioria dos programas são localizados no Sudeste do país, totalizando 13 programas, 9 no Sul do país, 5 no Nordeste e 3 no Centro-Oeste e 2 na região Norte.

Depois de selecionados os programas, realizaram-se buscas nas páginas eletrônicas de cada um dos cursos a fim de identificar as secretarias dos programas e seus endereços eletrônicos para envio do questionário, tanto para os discentes quanto para os docentes. O envio dos questionários foi realizado via e-mail, utilizando-se formulário disponibilizado pelo Google Forms.

Após contato com as secretarias, obtiveram-se 111 respostas dos discentes e 45 respostas dos docentes, o que compôs a amostra não probabilística do estudo. A escolha por uma amostra não probabilística se justifica principalmente por razões de conveniência e acessibilidade, aproveitando a disponibilidade dos participantes para colaborar com a pesquisa. Além disso, o objetivo do estudo é verificar a existência de associações entre os fatores motivacionais dos discentes e docentes, sem a intenção de generalizar os resultados para toda a população.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram aplicados dois questionários, um para a motivação docente e outro para a motivação discente. Em ambos os questionários foi incluída uma seção inicial com o intuito de mapear o perfil demográfico dos indivíduos, tal como outras características inerentes ao ambiente acadêmico.

No que concerne a motivação docente, aplicou-se o questionário canadense The Work Tasks Motivation Scale for Teacher (WTMST) de Fernet et al. (2008), com adaptação de Rudnik (2012). O survey original avalia a qualidade motivacional do professor para as tarefas do seu cotidiano, Rudnik (2012) ajustou e validou o questionário verificando se essas tarefas se adequavam a realidade dos professores de nível fundamental e médio do Brasil.

O instrumento docente contém 15 itens, sendo segregado por itens que capturam a motivação intrínseca, assim como, três tipos de motivação extrínseca e a desmotivação. Ao docente participante foi oferecido um questionário contendo o seguinte: (i) uma seção de questões sobre o perfil do respondente (utilização de metodologias ativas, faixa etária, titulação, instituição vinculada, tempo de atuação como docente na pós-graduação, gênero, carga horária semanal, satisfação com o desempenho atingido ao ensinar); (ii) uma seção com as 15 afirmativas sobre os tipos de motivação analisados, relacionadas a tarefa de preparar aulas; (iii) uma seção com as 15 afirmativas sobre os tipos de motivação analisados, relacionadas a tarefa de ensinar; (iv) uma seção com as 15 afirmativas sobre os tipos de motivação analisados, relacionadas a tarefa de avaliação.

Como resposta os docentes tinham que escolher entre: nunca (1), poucas vezes (2), algumas vezes (3), muitas vezes (4) e sempre (5). A Tabela 1, na próxima página, apresenta a descrição detalhada de cada item, juntamente com o tipo de motivação associado a eles.

Tabela 1 – Tipos de motivação por item - motivação docente

Tipo de Motivação	Item
Desmotivação	Q2 - Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.
	Q4 - Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.
	Q7 - Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.
Motivação extrínseca com regulação externa	Q5 - Porque eu sou pago para fazer isso.
	Q12 - Para não ser punido se não fizer essa tarefa.
	Q14 - Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.
Motivação extrínseca com regulação identificada	Q8 - Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem-feito.
	Q11 - Porque eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.
	Q13 - Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.
Motivação extrínseca com regulação introjetada	Q1 - Para não me sentir mal se eu não a fizer.
	Q3 - Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.
	Q6 - Para evitar um sentimento ruim por não a fazer.
Motivação intrínseca	Q9 - Por essa tarefa me fazer sentir bem.
	Q10 - Porque eu me alegro em fazer essa tarefa.
	Q15 - Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.

Fonte: Teste docente adaptado de Rudnik (2012)

Como instrumento discente, utilizou-se a versão brasileira do survey para motivação discente: Escala de Motivação Acadêmica (EMA) proposta por Guimarães e Bzuneck (2008). O instrumento foi adaptado com a finalidade de atender aos propósitos deste estudo, dada a intenção de consonância com o instrumento docente, portanto não foram utilizadas 4 questões referentes a Motivação Extrínseca por Regulação Integrada, que foram: Questão 4 - Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes; Questão 18 - Porque o acesso ao conhecimento dá-se na universidade; Questão 26 - Porque estudar amplia horizontes; e Questão 27 - Venho à universidade porque foi isso que escolhi para mim; resultando em um instrumento com 25 itens, sendo avaliado aspectos da autodeterminação que abrange a desmotivação, motivação intrínseca e três tipos de motivação extrínseca.

Como resposta os docentes tinham que escolher entre: nenhuma correspondência (1), pouca correspondência (2), moderada correspondência (3,4,5), muita correspondência (6), total correspondência (7). A Tabela 2, mostra a descrição de cada item e o tipo de motivação vinculado:

Tabela 2 – Tipos de motivação por item - motivação discente

Tipo de Motivação	Item
Desmotivação	<p>Q1 - Sinceramente, não sei por que venho à universidade.</p> <p>Q7 - Sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.</p> <p>Q9 - Eu já tive boas razões para ir à universidade, mas, atualmente, tenho dúvidas sobre continuar.</p> <p>Q13 - Eu não percebo por que devo ir à universidade.</p> <p>Q16 - Eu não sei, nem percebo o que estou a fazer na universidade.</p> <p>Q19 - Porque o acesso ao conhecimento dá-se na universidade.</p>
Motivação extrínseca com regulação externa	<p>Q3 - Venho à universidade para não receber faltas.</p> <p>Q6 - Venho à universidade para não ficar em casa.</p> <p>Q11 - Venho à universidade porque a presença é obrigatória.</p> <p>Q14 - Venho à universidade para conseguir o certificado de conclusão.</p> <p>Q28 - Venho à universidade porque enquanto estiver a estudar não preciso de trabalhar.</p> <p>Q29 - Os meus amigos são o principal motivo pelo qual venho à universidade.</p>
Motivação extrínseca com regulação identificada	<p>Q2 - Venho a universidade porque a frequência deve ser obrigatória.</p> <p>Q22 - Porque considero que o registo das presenças é necessário para a aprendizagem.</p> <p>Q24 - Venho à universidade porque a frequência das aulas é obrigatória.</p> <p>Q25 - Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.</p>
Motivação extrínseca com regulação introjetada	<p>Q5 - Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de terminar o curso.</p> <p>Q8 - Venho porque é isso que esperam de mim.</p> <p>Q10 - Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.</p> <p>Q15 - Venho à universidade porque quando sou bem-sucedido sinto-me importante.</p> <p>Q20 - Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos estudos.</p> <p>Q23 - Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno desleixado.</p>
Motivação intrínseca	<p>Q4 - Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.</p> <p>Q17 - Porque para mim a universidade é um prazer.</p> <p>Q21 - Porque gosto muito de vir à universidade.</p>

Fonte: Teste discente adaptado de Guimarães e Bzuneck (2008).

Aos discentes, apresentou-se o questionário contendo o seguinte: (i) uma seção de questões para identificação do perfil dos respondentes (estado civil, se possuem filhos, modalidade de aulas

que participam, ano de ingresso na pós-graduação, instituição de filiação, renda mensal, utilização de metodologias ativas, condições físicas do ambiente de aprendizagem, faixa etária, titulação, gênero, anos de experiência como contador, satisfação com o desempenho acadêmico); (ii) uma seção com as 26 afirmativas sobre os tipos de motivação analisados.

A confiabilidade pertencente ao instrumento de avaliação da motivação docente foi mensurada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach (AC). Analisaram-se os 15 itens do questionário de maneira individual tem-se um resultado acima de 0,90, indicando redundância ou duplicação dos itens, ou seja, vários itens medindo o mesmo objeto (Streiner, 2003). Dito isto, obteve-se um AC para seção 1 de 83,06%, seção 2 de 75,37% e seção 3 de 84,26%, apresentando alta confiabilidade para ser utilizado na pesquisa.

Deste modo, a confiabilidade do instrumento discente também foi analisada através do coeficiente AC. Analisaram-se os 26 itens do questionário, obtendo-se o alfa de 86,07%, tornando com alta confiabilidade para ser usado na pesquisa.

3.2 Tratamento dos dados e análise dos resultados

Na análise dos dados relacionados à motivação entre docentes e discentes, foram empregadas técnicas de estatística descritiva e o teste qui-quadrado. A estatística descritiva possibilitou a apresentação de uma visão geral dos dados, destacando as tendências centrais e as variações observadas. O teste qui-quadrado, adequado para o tratamento de variáveis categóricas, como as variáveis presentes no estudo, foi utilizado para examinar hipóteses de associações entre os grupos (Fávero; Belfiore, 2017). Especificamente, o estudo focou em identificar diferenças significativas nas respostas de motivação entre docentes e discentes.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Estatística descritiva

4.1.1 Motivação discente

Primeiramente, na Tabela 2, tem-se o perfil dos respondentes discentes da pesquisa por meio de dados sociodemográficos. A amostra foi composta por discentes vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu na área de Ciências Contábeis no Brasil.

Tabela 2 – Perfil dos respondentes discentes

Gênero	Quantidade (n)	%	Possui Filhos	Quantidade(n)	%
Feminino	61	55,0	Sim	37	33,3
Masculino	50	45,0	Não	74	66,7
Faixa etária (anos)	Quantidade (n)	%	Titulação	Quantidade(n)	%
20-25	13	11,7	Graduado	37	33,3
26-30	36	32,4	Especialista	46	41,4
31-35	21	18,9	Técnico	3	2,7
36-40	22	19,8	Mestre	36	32,4
40 anos ou mais	19	17,1	Doutor	3	2,7
Estado Civil	Quantidade (n)	%	Modalidade de aulas	Quantidade (n)	%
Solteiro(a)	48	43,2	Presenciais	35	31,5
Casado(a)	58	52,3	Remotas	35	31,5
Divorciado(a)	4	3,6	Híbridas	41	36,9
Viúvo(a)	1	0,9			

Com base nos dados coletados, é possível identificar que a maioria dos discentes participantes da pesquisa é composta por mulheres (55%), que não possuem filhos (66,7%), concentradas na faixa etária entre 26 e 30 anos, com a titulação de especialista (41,4%), casadas (52,3%), participando de aulas na modalidade híbrida.

A partir desses dados, já é possível realizar um mapeamento do perfil discente dos cursos de pós-graduação stricto sensu na área de ciências contábeis no Brasil.

Tabela 3 - Motivação de tarefas para discentes

Itens	Tipo de Motivação	Média	Média geral	Desvio Padrão
Q1; Q7; Q9; Q13, Q16; Q19	DESM	Q1 = 1,74	1,56	1,51
		Q7 = 1,50		1,27
		Q9 = 1,72		1,42
		Q13 = 1,55		1,21
		Q16 = 1,36		1,07
		Q19 = 1,52		1,24
Q4; Q17; Q21	MI	Q4 = 5,52	5,30	1,65
		Q17 = 5,35		1,54
		Q21 = 5,04		1,79
Q2; Q22; Q24; Q25	MERID	Q2 = 2,03	2,84	1,64
		Q22 = 3,28		2,04
		Q24 = 2,25		1,87
		Q25 = 3,80		2,04
Q5; Q8; Q10; Q15; Q20; Q23	MERIN	Q5 = 4,32	3,47	2,08
		Q8 = 2,27		1,72
		Q10 = 2,93		1,93
		Q15 = 4,31		2,18
		Q20 = 4,25		2,24
Q3; Q6; Q11; Q14; Q28; Q29	MERE	Q23 = 2,79	2,08	1,99
		Q3 = 1,88		1,49
		Q6 = 1,63		1,39
		Q11 = 1,96		1,67
		Q14 = 3,78		2,15
		Q28 = 1,26		0,80
Q29 = 1,98	1,42			

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: DESM: Desmotivação; MI: Motivação intrínseca; MERID: Motivação extrínseca com regulação identificada; MERIN: Motivação extrínseca com regulação introjetada; MERE: Motivação extrínseca com regulação externa.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, pode-se observar que o nível de desmotivação para a amostra analisada foi, em média, de 1,56. Ou seja, apresentou-se com menor nível, corroborando a ideia de que a princípio existe uma elevada motivação dos discentes em serem alunos em programas de pós-graduação stricto sensu à luz da Teoria da Autodeterminação.

O nível de motivação intrínseca para os discentes analisados foi, em média, de 5,30. A motivação intrínseca representa uma disposição pessoal e a satisfação que se consegue obter (Al-Jubari; Hassan; Liñán, 2019). A motivação intrínseca, apesar de elevada, não se pode eliminar que diante dos resultados da Tabela 3, a maioria dos discentes pertencentes a amostra também são motivados extrinsecamente.

Dentre os tipos de motivação extrínseca, aqui trabalhadas, os discentes de programas de pós-graduação stricto sensu apresentaram mais incidência da regulação introjetada (média geral 3,47). A motivação extrínseca, considerando-se o nível de regulação introjetada, mostra que o aluno relaciona a sua atividade de estudante a fatores externos, tais como: pressão interna, vergonha e culpa se não exercer seu papel de discente (Ryan; Deci, 2017). Dito isto, a motivação extrínseca, é capaz de ser internalizada e incorporada em sua estrutura de valores (Al-Jubari; Hassan; Liñán, 2019; Ryan; Deci, 2019).

4.1.2 Motivação docente

Na Tabela 4, tem-se o perfil dos respondentes docentes da pesquisa por meio de dados sociodemográficos. A amostra foi composta por docentes vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu na área de Ciências Contábeis no Brasil.

Tabela 4 – Perfil dos respondentes docentes

Gênero	Quantidade (n)	%	Utilização de Metodologias Ativas	Quantidade(n)	%
Feminino	22	48,9	Sim	38	84,4
Masculino	23	51,1	Não	07	15,6
Faixa etária (anos)	Quantidade (n)	%	Titulação	Quantidade(n)	%
20-25	0	0,0	Graduado	0	0,0
26-30	2	4,4	Especialista	1	2,2
31-35	4	8,9	Técnico	0	0,0
36-40	5	11,1	Mestre	1	2,2
40 anos ou mais	34	75,6	Doutor	43	95,6
Satisfação com o desempenho ao ensinar	Quantidade (n)	%			
Nada satisfeito	0	0,0			
Pouco satisfeito	58	52,3			
Satisfeito	4	3,6			
Mais que satisfeito	1	0,9			
Mais que suficiente	2	4,4			

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados coletados, é possível identificar que a maioria dos docentes participantes da pesquisa é composta por homens (51,1%), utilizam metodologias ativas (84,4%), concentrados na faixa etária a partir de 40 anos (75,6%), com titulação de doutor (95,6%), pouco satisfeitos com o desempenho ao ensinar (52,3%). A partir dos dados, é possível identificar as características dos docentes vinculados aos programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil.

Tabela 5 - Motivação de tarefas para docentes

Tipo de Tarefa		DESM	MI	MERID	MERIN	MERE
	Média	Q2=4,48	Q9=1,66	Q8=1,73	Q1=4,00	Q5=3,84
		Q4=4,62	Q10=1,71	Q11=1,64	Q3=3,82	Q12=4,4
		Q7=4,66	Q15=1,93	Q13=1,57	Q6=3,82	Q14=4,13
Preparar aulas	Média geral	4,58	1,76	1,64	3,88	4,15
	Desvio- Padrão	Q2=0,81	Q9=0,87	Q8=0,86	Q1=1,26	Q5=1,36
		Q4=0,68	Q10=0,81	Q11=0,77	Q3=1,40	Q12=0,86
		Q7=0,52	Q15=1,05	Q13=0,89	Q6=1,31	Q14=1,05
Tipo de Tarefa		DESM	MI	MERID	MERIN	MERE
	Média	Q2=4,4	Q9=1,95	Q8=1,71	Q1=3,77	Q5=3,95
		Q4=4,42	Q10=2,0	Q11=1,73	Q3=3,77	Q12=4,6
		Q7=4,64	Q15=2,11	Q13=1,82	Q6=3,97	Q14=4,42
Ensinar	Média geral	4,48	2,04	1,75	3,83	4,33
	Desvio- Padrão	Q2=0,78	Q9=0,92	Q8=0,81	Q1=1,34	Q5=1,31
		Q4=0,75	Q10=1,08	Q11=0,86	Q3=1,31	Q12=0,57
		Q7=0,64	Q15=1,07	Q13=0,98	Q6=1,25	Q14=0,83
Tipo de Tarefa		DESM	MI	MERID	MERIN	MERE
	Média	Q2=4,6	Q9=2,44	Q8=2,24	Q1=4,00	Q5=4,2
		Q4=4,24	Q10=2,55	Q11=1,86	Q3=4,08	Q12=4,44
		Q7=4,48	Q15=2,51	Q13=1,91	Q6=4,02	Q14=4,26
Avaliar	Média geral	4,42	2,5	2,00	4,03	4,3
	Desvio- Padrão	Q2=0,65	Q9=0,98	Q8=1,26	Q1=1,26	Q5=1,07
		Q4=0,90	Q10=1,15	Q11=0,99	Q3=1,01	Q12=0,78
		Q7=0,81	Q15=1,07	Q13=0,94	Q6=1,15	Q14=0,91

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: DESM: Desmotivação; MI: Motivação intrínseca; MERID: Motivação extrínseca com regulação identificada; MERIN: Motivação extrínseca com regulação introjetada; MERE: Motivação extrínseca com regulação externa.

Por outro lado, quando se trata de indivíduos motivados dentro desta amostra, pode-se atribuir a motivação extrínseca com regulação externa, inclusive, os resultados foram homogêneos entre as tarefas de preparar aulas, ensinar e avaliar. Dentre os tipos de motivação extrínseca, a atuação dos professores em programas de pós-graduação stricto sensu se dá, principalmente, por meio da regulação externa (média de 4,15 para a tarefa de preparar aulas; média de 4,33 para a tarefa de ensinar e média de 4,3 para a tarefa de avaliar). Ryan e Deci (2017), apresentam que a motivação também pode estar relacionada aos fatores externos, tal como: a coação exercida por terceiros (regulamentação externa). A motivação extrínseca compreende a expectativa de resultados individuais, como adquirir dinheiro, orgulho e admiração ou até prevenir o desemprego (Al-Jubari; Hassan; Liñán, 2019).

Destaca-se também que em todos os tipos de tarefas, os docentes apresentaram um baixo nível de motivação extrínseca com regulação identificada, denotando, que os docentes da amostra não estão exercendo suas funções pelo prestígio associado à atuação nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis e estão priorizando a profissão de docente pela remuneração financeira oferecida, contrariando os resultados encontrados por Colares et al. (2019).

Por fim, diante dos resultados apresentados na Tabela 5, identifica-se que em todas as tarefas também existe a presença significativa da desmotivação em maior grau se comparada a todos os tipos

de motivação intrínseca e extrínseca aqui estudadas. Tal achado, permite inferir que os docentes da amostra apresentam maior grau de desmotivação em detrimento da motivação no exercício de suas tarefas do cotidiano profissional.

4.2 Teste Qui-quadrado

A análise dos resultados do teste qui-quadrado em relação aos docentes, apresentados na Tabela 6, revela associações significativas entre o uso de metodologias ativas e a desmotivação (p-valor de 0.034) e uma tendência de associação entre a titulação e a desmotivação (p-valor de 0.086), enquanto outras variáveis demográficas não mostraram associações significativas com os tipos de motivação. Esses achados parecem divergir da Teoria da Autodeterminação (TAD), que sugere que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento deveria promover a motivação autônoma (Ryan; Deci, 2017; Deci; Ryan, 2000).

Tabela 6 – Resultados do teste qui-quadrado para tipos de motivações e variáveis demográficas docentes

Variável	Tipo de Motivação	qui-quadrado	p-valor	Associação Significativa
Metodologias ativas	DESM	8.6580	0.034	Sim
	MERE	4.2172	0.239	Não
	MERID	0.8218	0.844	Não
	MERIN	3.8828	0.422	Não
	MI	0.6722	0.715	Não
Faixa etária	DESM	5.2468	0.812	Não
	MERE	7.2581	0.610	Não
	MERID	12.4295	0.190	Não
	MERIN	10.0259	0.614	Não
	MI	7.3432	0.290	Não
Titulação	DESM	11.0631	0.086	Sim
	MERE	4.0739	0.667	Não
	MERID	2.3866	0.881	Não
	MERIN	3.4473	0.903	Não
	MI	2.6328	0.621	Não
Tipo de IE	DESM	1.2723	0.973	Não
	MERE	8.4197	0.209	Não
	MERID	2.2322	0.897	Não
	MERIN	7.3235	0.502	Não
	MI	3.2743	0.513	Não
Gênero	DESM	2.8840	0.410	Não
	MERE	2.1986	0.532	Não
	MERID	3.1241	0.373	Não
	MERIN	5.7970	0.215	Não
	MI	1.2521	0.535	Não
Experiência na Pós-graduação	DESM	62.6964	0.593	Não
	MERE	77.9330	0.149	Não
	MERID	39.1171	0.997	Não
	MERIN	100.9354	0.163	Não
	MI	43.3434	0.500	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: DESM: Desmotivação; MERE: Motivação extrínseca com regulação externa; MERID: Motivação extrínseca com regulação identificada; MERIN: Motivação extrínseca com regulação introjetada; MI: Motivação intrínseca.

A significância encontrada entre metodologias ativas e desmotivação pode indicar a presença de fatores externos, ou seja, que não foram explorados na pesquisa e que afetam negativamente a motivação dos docentes, apesar das expectativas teóricas de que tais metodologias deveriam

aumentar a motivação autônoma ao satisfazer as necessidades psicológicas básicas. Além disso, a relação entre titulação e motivação destaca a complexidade da motivação docente, sugerindo que o reconhecimento acadêmico e profissional associado à titulação pode influenciar a percepção de competência e, por conseguinte, a motivação (Ryan; Deci, 2017; Al-Jubari, Hassan; Liñán, 2019).

Tabela 7 – Resultados do teste qui-quadrado para tipos de motivações e variáveis demográficas discentes

Variável	Tipo de Motivação	qui-quadrado	p-valor	Associação Significativa
Metodologias ativas	DESM	0.7314	0.694	Não
	MERE	3.3063	0.508	Não
	MERID	2.0819	0.721	Não
	MERIN	5.4121	0.248	Não
	MI	0.1841	0.912	Não
Faixa etária	DESM	9.1906	0.326	Não
	MERE	12.2248	0.728	Não
	MERID	25.4682	0.062	Sim
	MERIN	22.3021	0.134	Não
	MI	12.6405	0.125	Não
Titulação	DESM	3.7842	0.706	Não
	MERE	14.8099	0.252	Não
	MERID	5.5297	0.938	Não
	MERIN	12.4024	0.414	Não
	MI	3.8714	0.694	Não
Tipo de IE	DESM	2.7058	0.258	Não
	MERE	3.3080	0.508	Não
	MERID	1.7017	0.790	Não
	MERIN	4.6660	0.323	Não
	MI	5.3863	0.068	Sim
Gênero	DESM	1.5948	0.451	Não
	MERE	0.4149	0.981	Não
	MERID	3.6379	0.457	Não
	MERIN	5.9041	0.206	Não
	MI	1.8108	0.404	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: DESM: Desmotivação; MERE: Motivação extrínseca com regulação externa; MERID: Motivação extrínseca com regulação identificada; MERIN: Motivação extrínseca com regulação introjetada; MI: Motivação intrínseca.

Os resultados do teste qui-quadrado apresentados na Tabela 7, em relação aos discentes, evidencia uma associação significativa entre a faixa etária dos discentes e a motivação extrínseca com regulação identificada (MERID, p-valor = 0.062) e entre o tipo de Instituição de Ensino (IE) e a motivação intrínseca (MI, p-valor = 0.068), ainda que marginais, sugerem uma tendência que merece atenção. Estes achados são particularmente relevantes quando confrontados com a base teórica da Teoria da Autodeterminação (TAD), que enfatiza a importância das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento para a promoção de uma motivação autônoma (Ryan; Deci, 2017; Al-Jubari; Hassan; Liñán, 2019).

A presença de uma associação significativa na faixa etária com a MERID pode indicar que diferentes estágios da vida influenciam a forma como os discentes valorizam e integram a motivação extrínseca à sua identidade, refletindo na sua motivação para o envolvimento em atividades acadêmicas. Por outro lado, a relação marginalmente significativa entre o tipo de IE e a MI sugere que o ambiente educacional pode desempenhar um papel crucial na nutrição da motivação intrínseca dos discentes, alinhando-se com a perspectiva de Jenó, Danielsen e Raaheim (2018) (2018), que destacou a importância do apoio às necessidades psicológicas básicas para o desempenho acadêmico

e a persistência no curso.

Tabela 8 – Resultados do teste qui-quadrado para os tipos de motivações entre docentes e discentes

Tipo de Motivação	qui-quadrado	p-valor	Associação Significativa
DESM	141.7586	0.0001	Sim
MERE	6.9889	0.136	Não
MERID	12.0688	0.017	Sim
MERIN	49.7852	0.0001	Sim
MI	7.0699	0.029	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: DESM: Desmotivação; MERE: Motivação extrínseca com regulação externa; MERID: Motivação extrínseca com regulação identificada; MERIN: Motivação extrínseca com regulação introjetada; MI: Motivação intrínseca.

Os resultados apresentados na Tabela 8 demonstram uma associação significativa entre a desmotivação (DESM) e a motivação intrínseca (MI) entre docentes e discentes, com p-valores inferiores a 0.0001 e 0.029, respectivamente. Estes achados ressaltam diferenças notáveis na experiência de desmotivação e na motivação intrínseca entre os dois grupos, sugerindo que os fatores que impulsionam ou impedem a motivação intrínseca podem ser distintos entre docentes e discentes. Tal achado alinha-se com a literatura que destaca a importância da motivação intrínseca para o engajamento e a satisfação com o processo de ensino-aprendizagem (Ryan; Deci, 2017; Al-Jubari; Hassan; Liñán, 2019).

Contrastando com os achados de Stupnisky et al. (2018) e Colares et al. (2019), que exploraram a motivação docente, os resultados da pesquisa sugerem diferenças significativas na motivação extrínseca com regulação identificada (MERID) e motivação extrínseca com regulação introjetada (MERIN) entre docentes e discentes. Isso indica que, enquanto os docentes podem ser motivados por um senso de identidade e valores internos, os discentes podem experimentar essa forma de motivação de maneira diferente, potencialmente devido às diferentes pressões e expectativas enfrentadas nesses dois grupos.

Além disso, o estudo não encontrou uma associação significativa na motivação extrínseca com regulação externa (MERE), com um p-valor de 0.136. Isso sugere que as influências externas, como recompensas ou punições, podem não diferir substancialmente na percepção entre docentes e discentes. Essa descoberta ressalta a complexidade da motivação extrínseca e a necessidade de considerar outros fatores, como o contexto institucional e pessoal, ao analisar essas motivações.

A pesquisa amplia o entendimento da relação entre motivação docente e discente, evidenciando que algumas formas de motivação, como a desmotivação e a motivação intrínseca, apresentam diferenças significativas entre esses grupos. Isso reitera a hipótese de que existem associações significativas entre os tipos de motivação docente e discente, conforme proposto inicialmente. Ao mesmo tempo, destaca a importância de estratégias diferenciadas para fomentar a motivação, reconhecendo as necessidades e experiências únicas de docentes e discentes, em linha com os princípios da TAD (Deci; Ryan, 2000; Ryan; Deci, 2017).

Portanto, esses achados reforçam a necessidade de abordagens pedagógicas que promovam a motivação autônoma tanto para docentes quanto para discentes, focando no suporte à autonomia, competência e relacionamento, elementos centrais da Teoria da Autodeterminação (Ryan, Deci, 2019). Essas estratégias são cruciais para melhorar o ensino e a aprendizagem na pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis, atendendo às necessidades do mercado e enriquecendo o processo educacional.

5 CONCLUSÕES

A Teoria da Autodeterminação afirma que existem diversos tipos de motivação segregadas entre intrínsecas e extrínsecas, dando sustentação ao estudo que teve como objetivo analisar a associação entre os fatores motivacionais dos docentes e discentes, à luz da Teoria da Autodeterminação, dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis, no Brasil. A pesquisa foi realizada através de dois questionários em meio eletrônico, sendo o questionário discente com obtenção de 111 respostas e o questionário docente com obtenção de 45 respostas.

Com base nos resultados da pesquisa, podemos concluir que existem padrões distintos de motivação entre discentes e docentes em programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil. Os discentes, predominantemente mulheres jovens e especialistas, demonstram uma forte motivação intrínseca, indicando que encontram satisfação pessoal em suas atividades acadêmicas. Esta disposição sugere que os fatores internos são predominantes na motivação para seus estudos, reforçando o compromisso e entusiasmo com o aprendizado na modalidade híbrida do curso.

Por outro lado, os docentes, em sua maioria homens com doutorado, apresentam um cenário diferente, no qual a maioria é desmotivada para exercer suas atividades, e quando se sente motivada em ser docente de programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil, está mais relacionada a questão da remuneração recebida. A prevalência de desmotivação entre os professores indica a necessidade de estratégias de apoio e desenvolvimento profissional que possam reavivar o entusiasmo pelo ensino.

O estudo também revela associações significativas entre as motivações de discentes e docentes. A desmotivação de ambos os grupos está correlacionada, assim como as motivações extrínsecas e intrínsecas. A pesquisa indica que a forma como estudantes e professores se sentem motivados pode estar interligada. Isso significa que o nível de motivação dos alunos

pode influenciar a motivação dos professores e vice-versa. Em outras palavras, há uma relação mútua onde o estado motivacional de um grupo reflete e influencia o outro dentro do ambiente educacional.

Essas conclusões reforçam a importância de políticas educacionais que não apenas incentivem a motivação intrínseca dos discentes, mas que também ofereçam suporte efetivo aos docentes para reduzir a desmotivação e aumentar o comprometimento com o ensino. O estudo, portanto, confirma a hipótese de que as motivações de discentes e docentes estão associadas, destacando a necessidade de uma abordagem integrada e sistêmica para melhorar o ambiente de ensino e aprendizagem.

Deve-se considerar que o ambiente dos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis é de suma importância para a sociedade, no qual é direcionado para a formação profissional de futuros docentes. Portanto, este estudo colaborou trazendo insights sobre as características motivacionais dos discentes e docentes, proporcionando, para eles, a possibilidade de traçarem planos de melhorias que objetivem o alcance de metas individuais e profissionais que culminem no melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa trouxe contribuições significativas ao revelar a associação entre as motivações de discentes e docentes em programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. Os resultados podem orientar gestores educacionais na implementação de políticas que aumentem a motivação intrínseca, como o desenvolvimento de programas de apoio e reconhecimento para docentes e atividades que valorizem o engajamento discente. Adicionalmente, este estudo abre caminho para futuras pesquisas que investiguem o impacto de intervenções específicas, como novas metodologias de ensino ou ajustes na estrutura de incentivos, sobre a motivação dos grupos analisados.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, N.; LITTLE, T. D.; RYAN, R. M. **Self-determination theory. In Development of self-determination through the life-course.** Springer, Dordrecht. p. 47-54, 2017.
- AL-JUBARI, I.; HASSAN, A.; LIÑÁN, F. Entrepreneurial intention among University students in Malaysia: integrating self-determination theory and the theory of planned behavior. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v.15, n. 4, p.1323-1342, 2019.
- AHN, I.; CHIU, M. M.; PATRICK, H. Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction, **Contemporary Educational Psychology**, v. 64, 2021, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>.
- AQUINO, J. A. T.; MAZZAFERA, B. L. O domínio de tecnologias digitais na percepção de alunos do curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Londrina. **Laplage em revista**, v. 4, n. 3, p. 168-179, 2018.
- ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade & Finanças**, v.28, p.264-281, 2017.
- ARCANJO, P. **Capes lança Plataforma Sucupira para gestão da pós-graduação. 2014.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao>.
- BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. A Teoria da Autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 14, n. 32, p. 89–107, 2017. DOI: 10.5007/2175-8069.2017v14n32p89.
- CASTRO, A. F. Visão e características do ensino da contabilidade adotado no Brasil. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 2, n. 34, p. 6–13, 2016. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/367>.
- COLARES, A. C. V.; CASTRO, M. C. C. S.; BARBOSA NETO, J. E.; CUNHA, J. V. A. D. Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da Teoria da Autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v.30, p.381-395, 2019.
- CRUZ, M. O.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Estilos Motivacionais dos Professores de Ciências Contábeis Motivational Styles of Accounting Teachers. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 18, p.439-462, 2021.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. **Canadian psychology/Psychologie canadienne**, v. 49, n. 1, p. 14, 2008.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In: **Advances in experimental social psychology**. Academic Press, p. 39-80, 1980.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. Elsevier Brasil, 2017.

FERNET, C.; SENÉCAL, C.; GUAY, F.; MARSH, H.; DOWSON, M. The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). **Journal Of Career Assessment**, v. 16, n. 2, p. 256–279, 2008. DOI: 10.1177/1069072707305764.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Editora Atlas, 2019.

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

JENO, L. M.; DANIELSEN, A. G.; RAAHEIM, A. A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory approach. **Educational Psychology**, v. 38, n. 9, p. 1163-1184, 2018.

NUNES, C. C. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. **Intercâmbio**, v. 43, 2020.

OLIVEIRA, Ê. S. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 212-232, 2017.

PELACCIA, T.; VIAU, R. Motivation in medical education. **Medical teacher**, v. 39, n. 2, p. 136-140, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In: **Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2011. p. 45-64.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In: **Advances in motivation science**. Elsevier, 2019. p. 111-156.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Guilford publications, 2017.

RYAN, R. M.; LA GUARDIA, J. G. What is being optimized over development?: A self-determination theory perspective on basic human needs across the life span. **Psychology & the aging revolution**, p. 145-172, 2000.

RUDNIK, L. **Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho – adaptação e validação de um instrumento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 97 f., 2012.

SERGIS, S.; SAMPSON, D. G.; PELLICCIONE, L. Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. **Computers in Human**

Behavior, v. 78, p. 368-378, 2018.

SIQUEIRA, E. S.; BINOTTO, E; CREMON, T; HERRERA, P. V. J. Credenciar-se ou não na pós-graduação: a percepção de docentes de uma instituição pública. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023019, 2023.

SOUZA, F. F.; VOESE, S. B.; COSTA, F. Justiça, motivação e desempenho de discentes em Programas de Pós-Graduação. **Pensar Contábil**, v. 26, n. 89, 2024.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of personality assessment**, v. 80, n. 3, p. 217-222, 2003.

STUPNISKY, R. H.; BRCKALORENZ, A.; YUHAS, B; GUAY, F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. **Contemporary Educational Psychology**, v. 53, p. 15-26, 2018.

TAYLOR, I. M.; NTOUMANIS, N. Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 4, p. 747–760, 2007. DOI: 10.1037/0022-0663.99.4.747.

VIANA, A. A.; BARRETO, T. V. Desafios Vivenciados no ensino da Contabilidade por docentes de Ciências Contábeis de uma IES/Challenges in Accounting Teaching by professors of Accounting Sciences of a HEI. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 13, n. 47, p. 804-822, 2019.

YU, S.; LEVESQUE-BRISTOL, C. A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 101857, 2020.