

Análise da Motivação para Permanência na Docência no Ensino Superior de Contabilidade

GUSTAVO HENRIQUE DIAS SOUZA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

OLÍVIA BERNARDO DE MOURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO
FACULDADE FIPECAFI (FIPECAFI)

JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

BRUNA CAMARGOS AVELINO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO PARA PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE

1 INTRODUÇÃO

A educação é de indiscutível importância para a formação dos indivíduos na sociedade, fazendo parte de toda a trajetória do ser humano na acumulação de experiências. No centro desse processo estão os professores. De acordo com Cornacchione Jr. (2004, p. 7), “uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente”. No ensino superior, o papel desempenhado pelos professores pode ser decisivo para a futura atuação profissional dos discentes.

Bittar, Oliveira e Morosini (2008) defendem que o docente do ensino superior é responsável por identificar e tratar problemáticas, contradições, dilemas, desafios e possibilidades no exercício da atuação profissional de sua respectiva área. Para isso, o docente precisa apresentar um conhecimento sólido sobre a sua área de atuação, ter uma preparação didático-pedagógica adequada para atuar como professor e, ainda, manter-se atualizado sobre as tendências de mercado que impactam o seu campo do conhecimento. Nesse cenário, pesquisas que analisam os desafios atrelados à atuação docente e os estudos sobre o ciclo de vida da carreira acadêmica têm recebido atenção de pesquisadores de diversas áreas (Huberman, 2000; Jesus & Santos, 2004; Gonçalves, 2009; Araújo, Lima, Oliveira & Miranda, 2015; Lima, Oliveira, Araújo & Miranda, 2015. Araújo, Miranda & Pereira, 2017).

Não obstante, ainda se torna necessário investigar o que motiva os professores do ensino superior a continuar na carreira, principalmente em áreas que apresentam grande concorrência entre docência e mercado, como é o caso da graduação em Ciências Contábeis. Jesus e Santos (2004) explicam que a vida docente pode ser vivenciada ao longo de fases, as quais apresentam relação direta com o tipo de motivação dos professores. Segundo Davoglio, Spagnolo e Santos (2017), a forma como essas fases são vivenciadas podem ser traduzidas em grau de satisfação-insatisfação na profissão, promovendo, ou não, bem-estar na carreira e, conseqüentemente, moldando a intenção de permanecer na docência. Na área contábil, é comum que profissionais iniciem como professores de forma complementar à sua atuação profissional no mercado. Em muitos casos, contudo, não há uma preparação para a atuação como docente, fazendo emergir dificuldades e empecilhos adicionais (Araújo, Lima, Oliveira & Miranda, 2015). Em situações como essa, a motivação para continuar na docência pode diferir da de outras áreas do saber, uma vez que a vida acadêmica compete diariamente com a atuação no mercado.

Para Davoglio, Spagnolo e Santos (2017), os professores, quando motivados a ensinar, conseguem potencializar o exercício da profissão e fazer com que os discentes permaneçam engajados no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com as autoras, a motivação dos docentes pode estar relacionada tanto a fatores extrínsecos, ligados a recompensas externas do ambiente no qual o professor está inserido, quanto intrínsecos, oriundos das expectativas e valores internos do próprio indivíduo.

Estudar fatores que interferem na qualidade da educação torna-se ainda mais importante no contexto de expansão do ensino superior, como o verificado nos últimos anos no Brasil (Mancebo, Vale & Martins, 2015). Nesse cenário, o curso de Ciências Contábeis ganha especial destaque. Segundo dados do MEC (2018a), o referido curso se classifica entre as cinco graduações mais escolhidas no período de 2009 a 2016, passando de 235.142 matrículas em 2009, para 355.425 em 2016 (crescimento de mais de 50%). Além disso, ao analisar o número de Instituições de Ensino Superior habilitadas a oferecer o curso, observa-se um aumento de 953 instituições para 1.803 no período de 2007 a 2018, ou seja, uma expansão de mais de 89% (MEC, 2018b). Vale destacar, ainda, que do montante de instituições que ofertaram o curso de Ciências Contábeis em 2018, a maior parte era do setor privado. Em conjunto, esses dados

sinalizam uma valorização do profissional contábil na sociedade, porém despertam preocupações quanto à qualidade dos cursos que são ofertados.

Apesar da expansão no ensino superior e da importância da motivação docente, Davoglio e Santos (2017) destacam que poucos são os estudos a tratar sobre a motivação docente, ficando com maior foco voltado para a motivação dos estudantes. Segundo as autoras (*op cit.*), muitos estudos que focam na motivação de alunos, tratam o docente como um agente no processo de motivação, e não como um sujeito. Assim, na tentativa de conhecer melhor este fenômeno, esta pesquisa visa responder a seguinte questão: quais os fatores determinantes da motivação dos docentes de cursos de Ciências Contábeis para a permanência na carreira acadêmica? Assim, o objetivo da pesquisa é identificar os principais determinantes da motivação de professores de graduação dos cursos de Ciências Contábeis para permanecer com a atuação docente.

Este estudo se mostra relevante na medida que busca identificar fatores que interferem na qualidade do ensino superior, mais especificamente na formação dos profissionais da área contábil. Além disso, ao analisar a motivação de professores do curso de Ciências Contábeis para a permanência na carreira, torna-se possível identificar políticas que podem ser aplicadas no processo de formação docente, reduzindo as dificuldades percebidas ao longo da trajetória acadêmica. Adicionalmente, o estudo da motivação docente pode gerar melhorias na efetivação de práticas educativas, que podem motivar os alunos e maximizar seu desempenho acadêmico e social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Profissão Docente e Motivações

A profissão docente tem sido foco de pesquisadores do campo educacional nas últimas décadas, tanto no contexto brasileiro (Costa, 1995; Gatti, 1996; Sella, 2006; Oliveira, 2018), quanto no internacional (Perrenoud, 2002; Perrenoud, Altet & Paquay, 2003). Os estudiosos têm se preocupado cada vez mais com o propósito de entender problemáticas educacionais da atualidade, partindo da subjetividade do professor, da sua dimensão profissional, social e política.

Especificamente na educação superior, o desenvolvimento profissional docente requer que se leve em consideração as mudanças no cenário acadêmico, resultante de transformações sociais e políticas, o que faz com que o docente seja responsável por identificar e gerir contradições, desafios, dilemas e possibilidades do seu trabalho, observando e analisando o ritmo das mudanças e mantendo uma atitude imparcial frente aos fundamentos de sua atuação profissional (Jesus & Santos, 2004; Bittar, Oliveira & Morosini, 2008). Assim, a profissão docente pode ser vivenciada de modo distinto ao longo da carreira. Jesus e Santos (2004) destacam principalmente duas fases que implicam na motivação: a exploração e a estabilização. A forma como essas fases são vivenciadas influencia tanto na satisfação quanto na frustração, promovendo o bem-estar ou não na carreira (Davoglio, Spagnoto & Santos, 2017).

A exploração equivale ao período inicial da carreira (dois ou três primeiros anos de serviço), e é nessa fase que o professor vivencia papéis e avalia a sua competência profissional. É nesse momento que a sobrevivência, a descoberta e a indiferença surgem como configurações motivacionais na carreira. A sobrevivência está relacionada ao confronto da realidade escolar, momento em que podem ser identificados problemas que decorrem de possíveis fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem. Já a descoberta ocorre no caso de o sucesso ter sido experimentado, gerando entusiasmo e satisfação com as novas experiências. Por fim, a indiferença ocorre quando a profissão docente é escolhida por falta de alternativas profissionais (Huberman, 2000; Jesus & Santos, 2004). A segunda fase, por sua vez, denominada de estabilização, ocorre entre os quatro e seis anos de prática profissional e expressa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, ou seja, acolhe-se a identidade profissional, rejeitando alternativas que concorram com a atividade docente. Nessa segunda

etapa, o professor carrega um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional (Huberman, 2000; Jesus & Santos, 2004).

Huberman (2000), diferentemente de Jesus e Santos (2004), atribui mais três fases ao processo. A terceira é conhecida como diversificação ou questionamento. A partir dos resultados desse estágio, o docente passa para a etapa seguinte. Caso a experiência vivenciada tenha sido a diversificação, o educador iniciará o processo de serenidade e distanciamento efetivo. Caso tenha sido vivenciada a fase de questionamento, o professor dará início à fase de conservadorismo. A fase de diversificação ou questionamento, que ocorre entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de carreira, é marcada por grandes divergências. Na diversificação, os profissionais se tornam mais seguros e experimentam modificar materiais didáticos e novos métodos de ensino. Em contrapartida, os profissionais que vivenciam o questionamento passam a apresentar uma redução gradativa de seus compromissos, fazendo análises a respeito de sua vida, das metas cumpridas e a serem realizadas, questionando todas as alternativas que possuem e aumentando a probabilidade de abandono da carreira docente (Huberman, 2000; Gonçalves, 2009; Lima, Oliveira, Araújo & Miranda, 2015).

A fase seguinte, ou quarta fase, ocorre entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira e é fruto da vivência anterior do docente. Se o profissional tiver experimentado a diversificação na terceira etapa, ele iniciará o processo de serenidade e distanciamento afetivo. Em contrapartida, caso tenha vivenciado a fase do questionamento, ele passa pelo conservadorismo. O processo de serenidade e distanciamento afetivo leva o docente a se afastar de seus trabalhos assumidos. Esse distanciamento é dificultado pelo diálogo aluno-professor, porém, essa situação é natural, tranquila e serena. Já na fase de conservadorismo, o profissional entra em crise e passa a lamentar e a resistir às mudanças. As principais queixas são a respeito dos alunos serem indisciplinados e das práticas educacionais empregadas pelos pares, principalmente os mais jovens, que muitas vezes apresentam inovações que não são aderidas pelos profissionais mais seniores (Huberman, 2000; Gonçalves, 2009; Lima, Oliveira, Araújo & Miranda, 2015).

Por fim, a quinta fase, que ocorre entre os trinta e cinco e quarenta anos de atividade profissional, é conhecida como desinvestimento. O docente está no fim de sua carreira e se prepara para sair da profissão. Dessa forma, esse é o momento em que os docentes passam a encarar a sua própria vida como inevitável e única, aceitando os rumos profissionais que sua trajetória acadêmica tomou. Essa fase é marcada pela liberação progressiva do investimento no trabalho e a partir desse momento o profissional passa a se dedicar mais a si mesmo. Além disso, em função das experiências obtidas ao longo da terceira e da quarta fases, o profissional pode sentir serenidade ou amargor (Huberman, 2000; Gonçalves, 2009; Lima, Oliveira, Araújo & Miranda, 2015).

Assim, o ciclo de vida profissional docente pode ser entendido como um processo complexo dos percursos vividos por docentes em diferentes contextos de atuação, compreendendo momentos de possíveis crises, recuos, avanços, estabilidade, descontinuidade, dentre outros fatores, podendo ser sequencial, mas não necessariamente linear (Huberman, 2000; Isaia, 2006). Viseu *et al.* (2015) ressaltam que fatores como o excesso de trabalho, baixos salários e reconhecimento da profissão, poucas oportunidades de promoção e o comportamento dos alunos, podem contribuir para uma redução da motivação de docentes e, inclusive, para apresentarem desejo por deixar a profissão. Roness e Smith (2010) e Kiling, Watt e Richardson (2012) destacam o fator experiência e ressaltam que a motivação tende a ser menor no início da profissão, gerando desistência da carreira, principalmente entre três e cinco anos.

2.2 Teoria da Autodeterminação – SDT

Apesar de haver diversas concepções sobre a motivação, a Teoria da Autodeterminação (*Self-determination Theory* – SDT) fundamenta estudos contemporâneos sobre a temática. A

SDT realça o comportamento autodeterminado, sustentado por motivações intrínsecas e nas condições sociais e ambientais que o promovem (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008).

Deci e Ryan (1985), ao desenvolverem a SDT, presumiram a existência de um conjunto de necessidades psicológicas básicas e universais (a saber: autonomia, competência e pertencimento) que quando são satisfeitas em conjunto, promovem o funcionamento humano saudável em todas as suas dimensões, sem levar em consideração a cultura ou o estágio de desenvolvimento que o indivíduo se encontra. A autonomia é a faculdade de governar-se por si mesmo, isto é, a liberdade ou independência moral ou intelectual; a necessidade de competência é a capacidade do organismo de interagir de modo satisfatório com o seu meio e; a necessidade de pertencer é uma tendência para que o vínculo emocional seja estabelecido ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A motivação autodeterminada dos docentes pode ser influenciada por fatores pessoais, ou seja, por forças internas como crenças e expectativas, e por fatores contextuais, ligados a pressões do local de trabalho, ao apoio da sociedade ou ao convívio em grupo, convergindo para uma agregação e desenvolvimento (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007; Davoglio & Santos, 2017).

Davoglio, Spagnoto e Santos (2017) afirmam que a motivação depende de regulação autônoma ou controlada. A primeira, segundo as autoras, implica na vontade própria e na ação deliberada, isto é, motivação intrínseca, pressupondo um interesse verdadeiro por uma ação, abstendo-se de recompensas ou valoração externa. Alguns tipos de motivação extrínseca podem influenciar nesse processo, como, por exemplo, a forma como o sujeito se identifica com o sentido da ação e assim, gradualmente, integra os seus valores e princípios.

Contrapondo-se à regulação autônoma, a regulação controlada pressupõe algum tipo de regulação externa ao comportamento, a partir de recompensas, punições, coerções e aprovações. “Essa motivação implica em pressão para pensar, agir ou sentir de uma forma específica, que não corresponde àquela que deriva do livre arbítrio” (Davoglio, Spagnoto & Santos, 2017, p. 176). Em contrapartida, a autorregulação refere-se ao uso de estratégias para o alcance de objetivos, da resolução de problemas e da tomada de decisões, assim como estratégias para uma aprendizagem contínua, relacionando-se ao controle percebido em domínios cognitivos, da personalidade e motivacionais (Appel-Silva, Wendt & Argimon, 2010). A autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e habilidades que atribuem à pessoa a capacidade de ser o agente causal em relação ao seu futuro, isto é, ter comportamentos intencionais (Wehmeyer, 1992).

A partir disso, Deci e Ryan (1985) prouseram três níveis motivacionais, classificados como desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca, os quais se integram e compõem um *continuum* fundamentado na Teoria da Autodeterminação. A partir dessa ótica, Vallerand *et al.* (1992) desenvolveram a Escala de Motivação Acadêmicas (EMA). A primeira tradução transcultural do instrumento para o português foi feita por Sobral (2003), que estudou a motivação de alunos do curso de Medicina, com relação à graduação, e foi validada por vários outros estudos (Sobral, 2008; Davoglio, Santos & Lettnin, 2016; Durso, Cunha, Neves & Teixeira, 2016). A escala em português é constituída por 28 itens que se subdividem em sete subescalas, sendo que três correspondem a diferentes tipos de motivação intrínseca, três incorporam tipos de motivação extrínseca e a última se refere à desmotivação (ou ausência de motivação). Na Figura 1 é apresentado um resumo sobre os tipos de motivação elencados pela EMA.

Figura 1: Níveis Motivacionais da Escala de Motivação Acadêmica com base na SDT

(a) Motivação Intrínseca para Saber	Refere-se a fazer algo pelo prazer e satisfação que decorrem de aprender, explorar ou entender
(b) Motivação Intrínseca para Realizar coisas	Fazer algo pelo prazer e satisfação que decorrem da busca de realização ou criação de coisas

(c) Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos	Fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética
(d) Motivação Extrínseca por Identificação	Fazer algo porque se decidiu fazê-lo
(e) Motivação Extrínseca Regulada por Introjeção	Fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo
(f) Motivação Extrínseca por Controle Externo	Corresponde a fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo
(g) Desmotivação (<i>amotivation</i>) ou desestímulo	Implica ausência de percepção de contingências entre as ações e seus desfechos

Fonte: Sobral (2008, p. 58)

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, descritiva e explicativa, apresenta uma abordagem quantitativa do problema, sendo realizado um levantamento por meio de questionários aplicados a professores dos cursos de Ciências Contábeis.

O questionário da pesquisa foi construído com base na EMA, desenvolvida por Vallerand *et al.* (1992). Para coletar as informações e percepções sobre os fatores que motivam os professores de Ciências Contábeis a se manterem na profissão, o instrumento foi aplicado *online*, enviado nos meses de agosto e setembro de 2018 para todos os departamentos das instituições de ensino superior que possuíam programa de mestrado e/ou doutorado acadêmicos na área de Ciências Contábeis (ou Contabilidade, ou Controladoria), reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ativos no ano de 2018. O envio do questionário foi realizado em duas rodadas. A primeira encaminhando para os coordenadores ou secretarias dos cursos de pós-graduação e a segunda enviando diretamente para os docentes, sempre que foi possível encontrar suas informações de *e-mail* nas páginas das instituições. A amostra final ficou composta por 116 docentes destes departamentos que responderam ao instrumento.

O instrumento da coleta de dados foi dividido em quatro partes. A primeira foi constituída por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que informava ao docente os objetivos da pesquisa e deixava claro que sua participação era voluntária. Na segunda parte foram coletadas informações sociodemográficas dos docentes: sexo, idade, tempo de profissão, último grau de formação, salário, vínculo com pesquisa/extensão e atuação na pós-graduação. A terceira foi composta pela adaptação da EMA realizada pela pesquisa, com a finalidade de mensurar o nível de motivação dos docentes com relação à permanência na profissão. Essa parte do questionário foi composta por 28 afirmativas para as quais os docentes deveriam marcar o grau de conformidade em uma pontuação que variava de zero (nenhuma concordância) a dez (total concordância).

Nesta terceira parte do instrumento, seguindo a estrutura do instrumento construído por Vallerand *et al.* (1992), cada nível de motivação apresentado na Figura 1 possuía três assertivas objetivando captar o nível motivacional do docente. As adaptações realizadas na EMA seguiram os achados de estudos anteriores (Jesus & Santos, 2004; Davoglio, Spagnato & Santos, 2017). O alfa de Cronbach obtido nessa terceira parte com os 116 questionários respondidos foi igual a 0,84, o que indica consistência interna aceitável e em linha com pesquisas anteriores baseadas na EMA (Sobral, 2003, 2008; Durso, Cunha, Neves & Teixeira, 2016). A quarta e última parte do instrumento apresentou uma questão sobre o quão motivado o professor estava para continuar na carreira docente. A partir dessa pergunta, foi possível criar a variável denominada Grau de Motivação, utilizada para validar os níveis capturados pela adaptação da EMA.

A partir dos dados obtidos na terceira parte do instrumento, foi estimado para cada docente o Índice de Autodeterminação da Motivação (IAM), seguindo a metodologia proposta por Sobral (2008) e utilizada por estudos anteriores baseados na EMA (Durso, Cunha, Neves & Teixeira, 2016). Nesse contexto, tendo em vista os níveis motivacionais apresentados na

Figura 1, o cálculo do IAM foi estabelecido de acordo com o procedimento: $IAM = ((2(a+b+c)/3+d) - ((e+f)/2 + 2g))$. Tendo em vista que cada estrato de motivação possuía no questionário quatro assertivas e que cada uma delas poderia alcançar uma pontuação de até 10, tem-se que o IAM poderia variar entre -120 e +120 para cada um dos respondentes. Quanto mais próximo do limite superior, mais autodeterminada tende a ser a motivação do docente para continuar na carreira de professor na área contábil. Para análise de dados, realizaram-se procedimentos estatísticos e econométricos, tais como a estimação de coeficientes de correlação e regressões múltiplas pelo método de *stepwise* entre os níveis de motivação da EMA, IAM e as variáveis utilizadas pelo estudo conforme descrição na Figura 2.

Figura 2: Resumo das variáveis do estudo

Descrição	Variável	Evento	Fundamentação
Gênero do docente	Gênero	0 (masculino) 1 (feminino)	Sobral (2003)
Idade do docente	Idade	Idade1 0 (> 30 anos) 1 (até 30 anos)	Huberman (2000); Jesus e Santos (2004)
		Idade2 0 (< 31 ou > 35 anos) 1 (31 a 35 anos)	
		Idade3 0 (< 36 ou > 40 anos) 1 (36 a 40 anos)	
		Idade4 0 (< 41 ou > 45 anos) 1 (41 a 45 anos)	
		Idade5 0 (< 46 ou > 50 anos) 1 (46 a 50 anos)	
		Idade6 0 (< 51 anos) 1 (51 anos ou mais)	
Experiência profissional como docente	Experiência Acadêmica	Exp1 0 (> 3 anos) 1 (até 3 anos)	Huberman (2000); Jesus e Santos (2004); Sella (2006)
		Exp2 0 (<3 e > 6 anos) 1 (3 a 6 anos)	
		Exp3 0 (<6 e > 9 anos) 1 (6 a 9 anos)	
		Exp4 0 (<9 e >12 anos) 1 (9 a 12 anos)	
		Exp5 0 (<12 anos) 1 (> 12 anos)	
Escolaridade do docente	Escolaridade máxima	Escolaridade1 0 (mestrado ou doutorado) 1 (especialização)	Jesus e Santos (2004); Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015)
		Escolaridade2 0 (especialização ou doutorado) 1 (mestrado)	
		Escolaridade3 0 (especialização ou mestrado) 1 (doutorado)	
Remuneração total recebida pelo docente	Salário	Salário1 0 (> R\$ 4.000) 1 (até R\$ 4.000)	Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015); Viseu <i>et al.</i> (2015); Davoglio, Spagnato e Santos (2017)
		Salário2 0 (< R\$ 4.001 e > R\$ 7.000) 1 (entre R\$ 4.001 e R\$ 7.000)	
		Salário3 0 (< R\$ 7.001 e > R\$ 10.000) 1 (entre R\$ 7.001 e R\$ 10.000)	
		Salário4 0 (< R\$ 10.001 e > R\$ 13.000) 1 (entre R\$ 10.001 e R\$ 13.000)	
		Salário5 0 (< R\$ 13.001 e > R\$ 16.000) 1 (entre R\$ 13.001 e R\$ 16.000)	

		Salário6	0 (até R\$ 16.000) 1 (> R\$ 16.000)	
Envolvimento com pesquisa e extensão	Participação em pesquisa e extensão		0 (não participa) 1 (participa)	Huberman (2000); Jesus e Santos (2004)
Atuação do docente em programas de <i>stricto sensu</i>	Atuação no <i>stricto sensu</i>	Stricto1	0 (“sim, apenas mestrado”, “sim, apenas doutorado” ou “sim, mestrado e doutorado”) 1 (apenas graduação e/ou lato sensu)	Huberman (2000); Jesus e Santos (2004); Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015)
		Stricto2	0 (“apenas graduação e/ou lato sensu”, “sim, apenas doutorado” ou “sim, mestrado e doutorado”) 1 (“sim, apenas mestrado”)	
		Stricto3	0 (“apenas graduação e/ou lato sensu” ou “sim, apenas mestrado”) 1 (“sim, apenas doutorado” e “sim, mestrado e doutorado”)	

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em relação ao perfil da amostra, formada por 116 docentes atuantes na área contábil, foi possível observar que o grupo é formado, predominantemente, por docentes do sexo masculino (61,21%), que possuem mais de 51 anos (35,34%), que acumulam mais de 12 anos de experiência acadêmica (52,59%), que já são doutores (51,72%), que declararam ganhar até R\$ 4 mil (25,00%), que possuem contato com pesquisa e extensão (66,38%) e que atuam apenas na graduação ou na pós-graduação *lato sensu* (63,79%).

Na Tabela 1, apresenta-se a análise descritiva dos tipos de motivação para a permanência na carreira dos docentes da amostra, de acordo com os estratos definidos pela SDT e presentes na EMA (Vallerand *et al.*, 1992; Sobral, 2003, 2008). Com exceção da I-vivenciado e da I-saber, todos os tipos de motivação apresentaram, pelo menos, um docente cujo valor foi igual a zero. De forma oposta, apenas a Desmotivação e a E-introjeção não apresentaram valor máximo igual a 10. Ainda na Tabela 1, é evidenciada a análise descritiva para o IAM.

Tabela 1: Análise descritiva dos níveis de motivação

Motivação	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Teste Shapiro-Francia (p-valor)
Desmotivação	1,93	1,50	1,836764	0,00	7,75	0,00200
E-controle	5,13	5,25	2,310522	0,00	10,00	0,32947
E-introjeção	4,05	4,00	2,512256	0,00	9,00	0,31747
E-identificação	7,23	7,50	2,03506	0,00	10,00	0,00010
I-vivenciado	7,64	7,88	1,670488	2,25	10,00	0,00114
I-realização	4,88	5,00	2,006907	0,00	10,00	0,85509
I-saber	8,54	9,00	1,354784	2,25	10,00	0,00001
IAM	51,28	55,17	24,58033	-37,00	93,50	0,00102

Como é possível observar, o valor mínimo para o referido índice, no contexto da amostra, foi igual a -37 e o valor máximo igual a 93.50. Conforme mencionado no capítulo da metodologia, quanto maior o IAM maior tende a ser a autodeterminação do indivíduo para continuar na carreira docente na área contábil. Além disso, vale lembrar que o IAM poderia variar de -120 a +120. Assim, como a média e a mediana do IAM para a amostra foram de, respectivamente, 51,28 e 55,17, pode-se dizer que os participantes da pesquisa estavam, em média, mais motivados do que desmotivados a continuar na carreira de professor na área contábil. Caso contrário, era esperado que os valores apresentados anteriormente fossem

negativos. Foi realizado também o teste de normalidade para cada uma dessas variáveis, tendo em vista que elas foram utilizadas como variáveis explicadas nas estimações das regressões múltiplas. Os resultados do teste Shapiro-Francia mostram que apenas E-controle, E-introjeção e I-realização apresentavam distribuição normal e, portanto, poderiam ser utilizadas na regressão sem nenhuma transformação. Para todas as demais, o p-valor do teste indica que se pode rejeitar a hipótese nula de que a variável segue uma distribuição normal. Assim, para as estimações das regressões múltiplas foram utilizadas as variáveis padronizadas de cada uma delas (ZDesmotivação, ZE-identificação, ZI-vivenciado, ZI-saber e ZIAM).

Ao analisar a matriz de correlações entre todos os níveis de motivação mais a desmotivação, verificou-se que a desmotivação apresentou correlação negativa com todos os níveis motivacionais da teoria da autodeterminação, conforme esperado. Quanto maior o nível de desmotivação de um docente, menor tende a ser os seus níveis de motivação, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos, uma vez que a desmotivação reflete a ausência de interesse em realizar uma determinada atividade (Vallerand *et al.*, 1992; Sobral, 2008). A correlação com a desmotivação foi estatisticamente significativa com a motivação E-controle (10%), E-identificação (1%), I-vivenciado (1%) e I-saber (1%). Ainda, foi possível notar que os níveis de motivação extrínseca mostraram correlação positiva e estatisticamente significativa entre si, ao nível de significância de, pelo menos, 5%. Similarmente, os níveis de motivação intrínseca apresentaram correlação positiva ao nível de significância de, pelo menos, 10%. Esses resultados também indicam que o instrumento aplicado na amostra do estudo possui uma consistência interna adequada, seguindo os resultados encontrados em pesquisas anteriores que aplicaram versões da EMA (Durso, Cunha, Neves & Teixeira, 2016).

Ao analisar a correlação entre os níveis de motivação apresentados pela teoria da autodeterminação e o IAM, construído para os docentes da amostra seguindo a metodologia de Sobral (2008), verificou-se que todas as correlações foram estatisticamente significativas a 1% (Desmotivação, E-controle, E-identificação, I-vivenciado, I-saber e IAM), 5% (I-realização) ou 10% (E-introjeção). Além disso, o resultado mostrou-se negativo para a Desmotivação e positivo para todos os níveis de motivação e para o IAM. Esses resultados indicam consistência externa do questionário aplicado, possibilitando análises mais profundas sobre os determinantes da motivação dos docentes de Ciências Contábeis para a atuação na carreira acadêmica.

Na Tabela 2, são apresentados os resultados da regressão múltipla estimada tendo a Desmotivação como variável dependente. Conforme apresentado no capítulo da metodologia, todas as regressões foram estimadas com base na metodologia do *stepwise*.

Tabela 2: Regressão para ZDesmotivação (robusto)

Variável	Coefficiente	P-valor
Exp1	-0,7548616 (0,2191)	0,001
Exp2	-0,54789 (0,2689889)	0,044
Exp4	-0,5062397 (0,2909568)	0,085
Escolaridade2	-0,3297324 (0,1920118)	0,089
Salario3	0,5668468 (0,3347348)	0,093
Salario1	0,9263701 (0,2116896)	0,000
Constante	0,0501012 (0,1403578)	0,722
Teste F	0,0001	
R ²	0,1553	
VIF médio	1,21	

Observa-se que as variáveis independentes que explicam a ZDesmotivação (padronização da variável Desmotivação, conforme discutido anteriormente), ao nível de significância de 5%, foram: Exp1 (sig. 1%), Exp2 (sig. 5%), Exp4 (sig. 10%), Escolaridade2 (sig. 10%), Salario3 (sig. 10%) e Salario1 (sig. 1%). É interessante perceber, ainda, que os coeficientes encontrados foram negativos para todas as variáveis relacionadas com a experiência acadêmica docente e para a variável relacionada ao nível de escolaridade e positivo para as variáveis de salário. Esses resultados lançam evidências de que os professores da amostra com mais de 12 anos de experiência (Exp5) e aqueles com experiência entre 6 a 9 anos (Exp3) tendem a apresentar maiores níveis de desmotivação, quando comparados com os demais. Já os professores que estão nos estratos de até R\$ 4 mil e entre R\$ 7 mil e R\$ 10 mil também apresentaram, em média, maiores níveis de desmotivação do que os demais docentes participantes da pesquisa.

Tendo em vista os resultados mais significativos da estimação para a Desmotivação (que vão até o nível de significância de 5%), percebem-se indícios de que os professores com pouca experiência acadêmica (Exp1 e Exp2) tendem a mostrar maiores índices de motivação, o que pode decorrer do recém-ingresso desses profissionais como docentes no ensino superior. Apesar disso, nota-se que o coeficiente da variável Exp1 (até 3 anos) é, em módulo, maior do que a da variável Exp2 (3 a 6 anos), indicando que a desmotivação é maior na experiência entre 3 e 6 anos do que até 3 anos da profissão, o que corrobora com Roness e Smith (2010) e Kiliç, Watt e Richardson (2012), que destacam a acentuação da desmotivação no período de 3 a 5 anos.

A variável Salario1, que também foi significativa ao nível de 1%, indica que o fator remuneração tem influência na desmotivação. Dentro do ciclo de vida profissional docente, Huberman (2000) e Isaia (2009) destacam que no período inicial (até 3 anos) da carreira há de fato essa fase de exploração, podendo ser vivenciado por meio de aspectos de iniciação ou sobrevivência e de forma de descoberta, na qual se observa entusiasmo inicial e exaltação. Já na próxima faixa do ciclo de vida profissional (do período inicial até os 6 anos de profissão) ocorreria a estabilização, acolhendo-se a identidade como profissional da atividade docente, o que geraria certo nível de comprometimento com as responsabilidades da profissão. Isso explicaria os resultados para as variáveis Exp1 e Exp2, considerando que foi observada maior desmotivação para o período de 3 a 6 anos do que no período de até 3 anos, o que explicaria o fato de as decisões provisórias, decorrentes da exploração da entrada na profissão, se concretizarem no comprometimento definitivo da segunda fase do ciclo.

Os professores que estão no primeiro estrato da renda (até R\$ 4 mil) tendem a apresentar maiores níveis de desmotivação, em média, o que está em conformidade com Viseu *et al.* (2015). Na Tabela 2 é indicado, ainda, que o teste F da regressão foi estatisticamente significativo ao nível de 1% e que, ao todo, o modelo consegue explicar 15,53% da variação da motivação com as variáveis utilizadas. O VIF médio indica que não há problema de multicolinearidade no modelo com as seis variáveis explicativas utilizadas.

As regressões detalhadas na Tabela 3 relacionam-se à Motivação Extrínseca, tendo como variáveis dependentes, respectivamente: E-controle, E-introjeção e ZE-identificação.

Tabela 3: Regressões para E-controle, E-introjeção e ZE-identificação (robustos)

Regressão para E-controle			Regressão para E-introjeção			Regressão para ZE-identificação		
Variável	Coefficiente	P-valor	Variável	Coefficiente	P-valor	Variável	Coefficiente	P-valor
Idade1	2,589204 (0,539184)	0,000	Gênero	-1,232529 (0,4358562)	0,006	Salário1	-0,7622199 (0,2900092)	0,010
Idade2	1,360351 (0,5716568)	0,019	Salário3	1,439543 (0,532222)	0,008	Escolaridade1	0,8244336 (0,4038822)	0,044
Escol1	2,122141 (0,3001626)	0,000	Escol1	3,107721 (0,7801258)	0,000	Escol2	0,3421675 (0,188412)	0,072

Constante	4,730558 (0,2362238)	0,000	Exp1	2,668696 (0,5833942)	0,000	Constante	0,0087408 (0,1158575)	0,940
N	116		Constante	3,903869 (0,2935331)	0,000	N	116	
Teste F	0,0000		N	116		Teste F	0,0478	
R ²	0,1480		Teste F	0,0000		R ²	0,0795	
VIF	1,02		R ²	0,2340		VIF médio	1,31	
			VIF médio	1,03				

Nota: são apresentados os coeficientes da regressão e abaixo, entre parênteses, o erro-padrão de cada coeficiente.

Para o primeiro modelo (E-controle como variável dependente), percebe-se que as variáveis Idade1, Idade2 e Escolaridade1 foram estatisticamente significativas ao nível de 5%. Todas as variáveis indicadas apresentaram coeficiente positivo, sinalizando uma relação diretamente proporcional com a E-controle.

É possível notar que os dois resultados obtidos para os coeficientes das variáveis relacionadas com a idade dos professores indicam que quanto mais novo o docente maior tende a ser, em média, a sua motivação externa pelo controle. Conforme destaca a literatura sobre a teoria da autodeterminação, esse tipo de motivação extrínseca está relacionado com pressões externas e não decorre da execução da atividade em si (Davoglio, Spagnoto & Santos, 2017). Nesse cenário, os resultados encontrados levantam indícios de que os professores mais novos podem estar mais interessados em recompensas como remuneração, *status* social, reconhecimento ou outra forma de motivação extrínseca pelo controle, do que de fato pelo prazer em dar aula. Esse resultado pode representar, também, o reflexo do primeiro ciclo da carreira acadêmica dos professores (Huberman, 2000; Jesus & Santos, 2004).

Ainda em relação aos resultados do primeiro modelo, observa-se que os professores com menor escolaridade (ou seja, aqueles que apresentam apenas especialização) têm, em média, maior motivação do tipo E-controle. Esse resultado pode indicar um fenômeno comum ao curso de Ciências Contábeis que é o professor-trabalhador, ou seja, o docente que está inserido no mercado de trabalho (e por isso apresenta apenas especialização) e possui uma segunda atuação como professor, de forma a complementar a renda e a ter algum envolvimento com a academia. Para esses profissionais, atuar como docente representa uma possibilidade de aumentar a renda e de melhorar a sua posição no mercado, pois atuar como professor, em período parcial, no ensino superior pode ser um diferencial no mercado. Contudo, é importante frisar que, conforme evidenciado na Figura 2, o percentual de observações da amostra que apresenta apenas especialização é baixo, o que pode estar refletido nesse achado da pesquisa. Os resultados do primeiro modelo indicam, por fim, que o teste F permitiu rejeitar a hipótese de que os coeficientes do modelo são nulos, ao nível de significância de 1% e, pelo resultado do R², ele explica 14,80% da variação de E-controle. Pelo resultado do VIF médio, não há problema de multicolinearidade no modelo.

A estimação realizada pela técnica *stepwise* para o segundo modelo (E-introjeção como variável dependente), retornou quatro variáveis explicativas, todas significativas a 1%. Para a E-introjetada a variável Gênero indicou que as mulheres da amostra da pesquisa apresentam, em média, uma E-introjeção menor do que seus pares homens. Além disso, o resultado obtido para a variável Salario3 indica que professores com remuneração entre R\$ 7.001 e R\$ 10.000 na amostra apresentam maior E-introjeção que as demais faixas salariais. A variável explicativa Escolaridade1, que apresentou maior coeficiente nessa estimação, indica que professores do ensino superior em Ciências Contábeis que têm, no máximo, especialização possuem, em média, maior motivação do tipo E-introjeção. Esse resultado está em linha com o obtido para a E-controle, na medida que esse segundo tipo de motivação ainda representa uma motivação extrínseca. Por fim, também pela análise do segundo modelo, é possível notar que os docentes

com menos experiência acadêmica (até 3 anos), no contexto da amostra do estudo, apresentam, em média, maior motivação do tipo E-introjeção.

Esse resultado pode significar que a docência para os profissionais mais jovens tende a ser uma atividade realizada em função de uma pressão pessoal, ou seja, para provar a si mesmo que é capaz de realizar a atividade. Isso pode ser decorrente do choque de realidade causado pelos anos iniciais da carreira, em que o profissional docente seria levado a construir ideias novas e poderia apresentar dificuldades da relação entre o pedagógico e a transmissão de conhecimentos, que, segundo Huberman (2000), poderiam gerar preocupações consigo mesmo e um distanciamento da realidade, o que, conseqüentemente, poderia levar o indivíduo a ser motivado a provar pra si mesmo que seria capaz de superar esse choque. Novamente, o teste F mostrou que o modelo como um todo é estatisticamente significativo ao nível de 1% e, de acordo com o coeficiente de determinação, ele explica 23,40% da variação da motivação E-introjeção para a amostra do estudo. Novamente, não houve problema de multicolinearidade, tendo em vista o resultado do VIF médio.

Para o terceiro tipo de motivação extrínseca (a mais próxima da motivação intrínseca), representada pelo terceiro modelo (E-identificação padronizada como variável dependente), as variáveis que mostraram significância estatística foram: Salario1 (sig. 5%), Escolaridade1 (sig. 5%) e Escolaridade2 (sig. 10%). Tendo em vista que o coeficiente da variável Salario1 foi negativo, pode-se inferir uma relação inversamente proporcional entre o menor nível de salário e a motivação do tipo E-identificação para os professores da amostra. Já as variáveis relacionadas com os dois primeiros níveis de escolaridade apresentaram coeficiente positivo, identificando uma relação diretamente proporcional entre ter especialização ou mestrado e a motivação do tipo E-identificação. Esse resultado pode indicar que, com relação aos professores que possuem o título de doutorado, os docentes mestres e especialistas, em média, são mais motivados por fatores atrelados à motivação extrínseca por identificação, representando aquelas situações em que a motivação decorre dos desafios pessoais que os indivíduos se colocam. O teste F dessa regressão mostrou ser estatisticamente significativo ao nível de 5% e o R² do modelo indica que a variação da motivação E-introjetada foi explicada em 7,95% pelas três variáveis utilizadas. O teste VIF indica não haver problema de multicolinearidade no modelo.

As regressões detalhadas na Tabela 4 relacionam-se à Motivação Intrínseca, tendo como variáveis dependentes, respectivamente: ZI-vivenciado, I-realização e ZI-saber.

Tabela 4: Regressões para ZI-vivenciado, I-realização e ZI-saber (robustos)

Regressão para ZI-vivenciado			Regressão para I-realização			Regressão para ZI-saber		
Variável	Coefficiente	P-valor	Variável	Coefficiente	P-valor	Variável	Coefficiente	P-valor
Salário1	-0,5007176 (0,2528248)	0,050	Escol1	2,513093 (0,4430014)	0,000	Salario1	-0,6483381 (0,2602533)	0,014
Salário5	-0,4183677 (0,2170948)	0,057	Escol2	0,74337 (0,3511458)	0,036	Escolaridade2	0,305853 (0,1741551)	0,082
Exp2	-0,6256224 (0,3668011)	0,091	Exp1	1,592014 (0,4347765)	0,000	Constante	0,024978 (0,1088269)	0,819
Stricto1	0,6861155 (0,241518)	0,005	Idade4	0,9650622 (0,4490784)	0,034			
Stricto2	0,4847828 (0,2860542)	0,093	Constante	4,097638 (0,2870341)	0,000			
Idade4	0,4751834 (0,183354)	0,011						
Constante	-0,3334715 (0,2359904)	0,160						
N	116		N	116		N	116	
Teste F	0,0072		Teste F	0,0001		Teste F	0,0156	
R ²	0,1426		R ²	0,1953		R ²	0,0718	
VIF médio	1,35		VIF médio	1,06		VIF médio	1,15	

Em relação ao primeiro modelo (ZI-vivenciado como variável dependente), que se refere ao primeiro tipo de motivação intrínseca de acordo com a Teoria da Autodeterminação (Sobral, 2008), a metodologia *stepwise* indicou cinco variáveis estatisticamente significativas para a explicação dessa motivação, sendo uma ao nível de 1% (Stricto1), uma a 5% (Idade4) e três a 10% (Salario1, Salario5 e Exp2). Os resultados obtidos para as variáveis relacionadas ao salário e a variável de experiência apresentaram coeficiente negativo, indicando relação inversamente proporcional com a I-vivenciado.

Evidencia-se que o resultado obtido para a variável Salario1 está em linha com o observado em regressões anteriores, como a regressão para a E-identificação e a regressão para a Desmotivação, indicando que profissionais com menores salários tendem a estar menos motivados a permanecer na docência em Ciências Contábeis. Considerando a variável Exp2, observa-se que para docentes com ciclo profissional entre 3 e 6 anos, haveria um menor nível de motivação por vivenciar estímulos, já que o coeficiente foi negativo. Isso pode ser explicado pelo fato de essa fase da carreira corresponder a um processo de estabilização (Huberman, 2000), fazendo com que a autoridade e a independência do docente sejam vivenciadas de forma mais natural e respeitando os limites dessa flexibilidade de forma segura.

Já o resultado obtido para a variável Stricto1 mostra que, em relação aos professores do *stricto sensu*, os docentes da amostra que atuam apenas na graduação ou na pós-graduação *lato sensu* tendem a apresentar, em média, maiores valores para a motivação do tipo I-vivenciado. A variável Stricto2, estatisticamente significativa a 10%, também sinaliza que os professores que atuam no mestrado tendem a apresentar, em média, maior motivação do tipo I-vivenciado, quando comparados com os demais. Os resultados dessas duas variáveis em conjunto mostram que os docentes que atuam no doutorado possuem menor motivação I-vivenciado, comparativamente aos que atuam apenas no nível mestrado ou *lato sensu* e graduação. Por fim, o coeficiente encontrado para a variável Idade4 sinaliza que, em média, os docentes da amostra da pesquisa com idade entre 41 a 44 anos tendem a apresentar maiores níveis de motivação do tipo I-vivenciado. O teste F da regressão foi estatisticamente significativo ao nível de 1% e o coeficiente de determinação mostra que as variáveis desse modelo conseguem explicar 14,26% da variação do tipo de motivação analisada. Não houve problema de multicolinearidade para o modelo apresentado, tendo em vista o resultado do VIF médio (igual a 1,35).

Quanto ao segundo modelo (I-realização como variável dependente), a metodologia *stepwise* retornou uma regressão com quatro variáveis explicativas, a saber: Escolaridade1 (sig. 1%), Escolaridade2 (sig. 5%), Exp1 (sig. 1%) e Idade4 (sig. 1%).

Os resultados obtidos para os dois primeiros grupos de escolaridade indicam que, em relação aos professores doutores da amostra, os mestres e especialistas possuem, em média, uma motivação do tipo I-realização maior. Tendo em vista os resultados obtidos para os coeficientes dessas duas variáveis, pode-se inferir, ainda, que os professores especialistas apresentam, em média, os maiores valores para a I-realização, comparativamente aos mestres e doutores.

A variável Exp1 também apresentou coeficiente positivo, indicando uma relação diretamente proporcional com a motivação do tipo I-realização. Assim, pode-se dizer que, para as observações da amostra da pesquisa, docentes com menos experiência tendem a apresentar, em média, maior motivação intrínseca por realização, a qual ocorre quando o sujeito se motiva pela percepção de benefícios da realização da atividade. Para a perspectiva do ciclo de vida da docência, essa entrada na carreira poderia de fato gerar entusiasmo, uma vez que o profissional passa a experimentar coisas novas e se sentir em situações que agregariam certo nível de poder, ao passo que se sentiria responsável e integrado ao fazer parte de um corpo docente (Huberman, 2000; Isaiá, 2009). Por fim, em linha com o obtido para o primeiro nível de motivação intrínseca, evidencia-se que o coeficiente da variável Idade4 indica que os docentes da amostra com idade entre 41 a 44 anos tendem a apresentar, em média, maiores níveis de motivação do

tipo I-realização. O modelo consegue explicar 19,53% da variação de Y e apresenta um teste F estatisticamente significativo ao nível de 1%. O VIF médio sinaliza que não há problemas de multicolinearidade.

Em relação ao terceiro modelo (ZI-saber como variável dependente), último nível da motivação intrínseca e considerada a mais forte, pois indica que o sujeito consegue se motivar pela satisfação que a tarefa em questão lhe gera (Sobral, 2008), os resultados sinalizam que apenas duas variáveis foram estatisticamente significativas para a explicação da motivação do tipo I-saber. A variável Salario1, estatisticamente significativa a 5%, apresentou coeficiente negativo e, portanto, indica que professores com salário de até R\$ 4 mil tendem a apresentar, em média, menor motivação do tipo I-saber que seus pares com salários maiores. Em contrapartida, o resultado da variável Escolaridade2, estatisticamente significativa ao nível de 10%, indicou que professores mestres tendem a apresentar, em média, maior valor para a motivação I-saber que seus pares doutores e especialistas. O teste F da estimação foi estatisticamente significativo ao nível de 5% e o teste VIF não detectou a presença de multicolinearidade. O coeficiente de determinação desse modelo mostra que 7,18% da variação de I-saber pode ser entendida pelas duas variáveis explicativas utilizadas.

Por fim, na Tabela 5 é apresentado o resultado obtido para a regressão do ZIAM (IAM padronizada), tendo em vista os procedimentos desenvolvidos por Sobral (2008). Quanto maior o IAM, mais autodeterminado tende a estar o professor, uma vez que o cálculo desse índice atribui maior peso para os níveis motivacionais intrínsecos (de acordo com a teoria da autodeterminação) e penaliza, ainda, pela desmotivação.

Tabela 5: Regressão para ZIAM

Variável	Coefficiente	P-valor
Salario1	-0,8966808 (0,2166069)	0,000
Salario3	-0,5626709 (0,3176197)	0,079
Escolaridade2	0,5408337 (0,1761758)	0,003
Constante	0,0496361 (0,1173031)	0,673
N	116	
Teste F	0,0001	
R ²	0,1326	
VIF médio	1,23	

A metodologia *stepwise* retornou três variáveis estatisticamente significativas, de acordo com os parâmetros utilizados pela pesquisa. Em linha com os achados anteriores, variáveis atreladas à remuneração dos professores foram estatisticamente significativas para o entendimento do IAM. Tanto a variável Salario1 (sig. 1%) quanto Salario3 (sig. 10%) apresentaram coeficientes negativos, indicando uma relação inversamente proporcional.

A variável Escolaridade2 (sig. 1%), também em linha com o resultado de regressões anteriores, apresentou sinal positivo, indicando que os professores mestres da amostra dessa pesquisa tendem a apresentar motivações mais autodeterminadas para a permanência na docência do que seus pares doutores e especialistas. O teste F desse último modelo mostrou significância estatística ao nível de 1% e o teste VIF não acusou a presença de multicolinearidade. De acordo com o coeficiente de autodeterminação do modelo, as três variáveis conseguem explicar 13,26% da variação do IAM para os docentes da amostra da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar os principais determinantes da motivação de professores de graduação dos cursos de Ciências Contábeis para permanecer com a sua atuação docente. Para isso, foi realizado um levantamento com 116 docentes atuantes na área contábil em diferentes instituições de ensino no Brasil. Por meio dos procedimentos econométricos realizados, a pesquisa evidenciou achados que corroboram com estudos anteriores realizados para outras áreas do saber e para diferentes níveis educacionais, ajudando a entender os fatores que ajudam a motivação para continuar na carreira docente.

As estimações realizadas para os diferentes estratos de motivação da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008) e para o índice de autodeterminação da motivação elaborado por Sobral (2008) indicaram que a remuneração e a escolaridade foram os principais fatores que explicam os níveis motivacionais. É interessante notar, ainda, que a remuneração, que a princípio é uma recompensa externa atrelada ao exercício da docência (fator extrínseco), também ajudou a explicar dois dos níveis de motivação intrínseca. Professores com menor remuneração tendem a apresentar menor motivação (intrínseca e extrínseca para a continuidade na carreira docente). Já a escolaridade indicou que os professores doutores tendem a apresentar, no contexto da amostra do estudo, índices menores de motivação, principalmente quando comparados com os professores mestres. Outro fator de importância, principalmente para explicar o nível de desmotivação dos docentes, foi o fator relacionado à experiência como professor. Professores em início de carreira apresentaram menor desmotivação, o que pode ser explicado pelo próprio ciclo de vida da carreira docente (Roness & Smith 2010; Kiliç, Watt & Richardson, 2012).

A variável Idade mostrou significância nas estimações realizadas para a motivação extrínseca por controle externo e para a motivação intrínseca por identificação. Contudo, enquanto na primeira, docentes mais jovens apresentaram maior motivação, na segunda os professores com idade entre 41 a 45 anos foram os que apresentaram maiores níveis motivacionais. Tendo em vista que a motivação extrínseca por controle externo indica que o indivíduo realiza uma determinada tarefa por pressão de outros, ter docentes mais jovens com maiores níveis desse tipo de motivação pode representar um problema para a continuidade na carreira acadêmica desses indivíduos, uma vez que esse estrato de motivação, na teoria da autodeterminação, representa o tipo menos autodeterminado (Bizzaria, Barbosa & Sousa, 2019).

As variáveis relacionadas ao gênero do docente e à área de atuação (graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*) mostraram significância apenas para o entendimento de um estrato de motivação cada. Para a motivação do tipo extrínseca por introjeção, foi possível identificar que os docentes do gênero masculino da amostra apresentaram maiores níveis motivacionais. Esse resultado pode indicar que esses professores se sentem mais pressionados a atuar na carreira acadêmica do que seus pares do gênero feminino. Já a variável relacionada à área de atuação indicou que, para a motivação do tipo intrínseca para vivenciar estímulos, os professores da amostra que atuam com graduação ou pós-graduação *lato sensu* e os docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* no nível mestrado estão mais motivados a permanecer na carreira docente.

Este estudo apresenta como principal limitação a formação de uma amostra não probabilística. Dessa forma, os resultados encontrados pela pesquisa precisam ser analisados tendo em vista as especificidades da seleção realizada. Pode não ser aplicável, portanto, extrapolar os achados do estudo para outros contextos. Para pesquisas futuras, sugere-se investigar por meio de uma abordagem qualitativa os principais fatores que motivam os professores da área contábil a permanecerem na carreira acadêmica. Nesse contexto, torna-se especificamente relevante aprofundar no entendimento dos fatores motivacionais dos docentes

de cursos de Ciências Contábeis que estão inseridos em carreiras não acadêmicas e que atuam como professor de forma complementar.

REFERÊNCIAS

- Appel-Silva, M., Wendt, G. W., Argimon, I., I. L. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, 16(2), 351-369.
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26(67), 93-105.
- Araújo, T. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2017). Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(74), 264-281.
- Bittar, M., Oliveira, J. F., & Morosini, M. (Orgs.). (2008). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Bizzaria, F. P. A., Barbosa, F. L. S., & Sousa, A. M. R. (2019). Autodeterminação e empreendedorismo com suporte em motivações: análise empírica com universitários do curso de administração. *Revista Eletrônica de Ciências Administrativas*, 18(2), 281-304.
- Cornacchione, E. B., Jr. (2004). *Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais*. Tese de livre-docência, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Costa, M. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina.
- Davoglio, T. R., Santos, B. S., & Lettnin, C. C. (2016). Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 522-545.
- Davoglio, T. R., & Santos, B. S. (2017). Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. *Educar em Revista*, 33(65), 201-218.
- Davoglio, T. R., Spagnolo, C., & Santos, 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., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Durso, S. O., Cunha, J. V. A., Neves, P. A., Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: uma comparação entre os alunos de ciências contábeis e ciências econômicas à luz da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71), 243-258.
- Gatti, B. (1996). Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, 98, 85-90.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente-fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Guimarães, S. É. 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.
- Huberman, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 78-101). Portugal: Porto Editora.

- Isaia, S.M.A. (2006). Desafios à docência universitária: pressupostos a considerar. IN: D. Ristoff e P. Sevegnani (Orgs), *Docência na educação superior* (pp. 45-67). Brasília: INEP.
- Jesus, S. N., & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, 1, 39-54.
- Kılınç, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.
- Lima, F. D. C., Oliveira, A.C.L., Araújo, T.S. & Miranda, G.J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 13(1), 49-68.
- Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista brasileira de educação*, 20(60).
- Ministério da Educação – MEC. (2018a). *Censo de Educação Superior 2016 – Principais Resultados*. Recuperado em 24 maio, 2018, de <<http://www.mec.gov.br>>.
- Ministério da Educação – MEC. (2018b). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Recuperado em 24 maio, 2018, de <<http://www.mec.gov.br>>.
- Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 4(2), 81-98.
- Oliveira, D. A. (2018). A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 43-59.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P.; Altet, M. & Paquay, L. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.
- Sella, C. A. (2006). *Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança*. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.
- Silva, A. B., & Costa, F.J. (2014). Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração. *Economia & Gestão*, 14(34), 30-57.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Sobral, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relação com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 56-65.
- 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 amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Viseu, J. N., de Jesus, S. N., Quevedo-Blasco, R., Rus, C. L., & Canavarro, J. M. (2015). Teacher motivation: bibliometric analysis of the relationship with individual and organizational variables, and work attitudes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 58-65.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 302-314.