

<https://doi.org/10.18593/race.30018>

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

Analysis of Motivation to Stay in Teaching in Undergraduate Accounting Education

.....
Gustavo Henrique Dias Souza

E-mail: gustavohediso@gmail.com

Mestre em Controladoria e Contabilidade (UFMG)

Endereço completo para contato: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, CEP 3127-901

<https://orcid.org/0000-0003-0441-8191>

.....
Olívia Bernardo de Moura

E-mail: oliviabmoura@gmail.com

Mestre em Controladoria e Contabilidade (UFMG)

Endereço completo para contato: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, CEP 3127-901

<https://orcid.org/0000-0002-7132-2766>

.....
Samuel de Oliveira Durso

E-mail: sodurso@gmail.com

Doutor em Controladoria e Contabilidade (USP)

Endereço completo para contato: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, CEP 3127-901

<https://orcid.org/0000-0003-0016-3611>

.....
Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

E-mail: jvacbr@yahoo.com.br

Doutora em Ciências Contábeis (USP)

Endereço completo para contato: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, CEP 3127-901

<https://orcid.org/0000-0003-2522-3035>

.....
Bruna Camargos Avelino

E-mail: bcavelino@gmail.com

Doutora em Controladoria e Contabilidade (USP)

Endereço completo para contato: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, CEP 3127-901

<https://orcid.org/0000-0001-8958-8725>

Artigo recebido em 18 de fevereiro de 2022. Aceito em 18 de setembro de 2023.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar os principais fatores explicativos da motivação de professores de graduação dos cursos de Ciências Contábeis para permanecer com a atuação docente. Foi realizado um levantamento com 116 docentes do curso de Ciências Contábeis no Brasil. O instrumento da pesquisa foi baseado na Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Os dados foram analisados por meio de regressões lineares múltiplas para os diferentes níveis motivacionais relacionados com a Teoria da Autodeterminação. Identificou-se que a remuneração e a escolaridade foram os principais fatores que explicaram a motivação dos docentes participantes da amostra da pesquisa. Além disso, a experiência na carreira docente também foi importante para entender diversos níveis de motivação dos professores. O gênero, por sua vez, só foi significativo para entender um tipo de motivação extrínseca para a continuidade na carreira. Trazendo um novo foco para a temática de motivação acadêmica, este estudo explora os aspectos relacionados à motivação dos docentes em Ciências Contábeis no cenário brasileiro. Assim, os resultados podem incentivar novas políticas no ensino ou no ambiente de trabalho desses profissionais. Além disso, o estudo possibilita aprofundar o conhecimento em um fator diretamente relacionado com a qualidade da educação superior na área contábil, a motivação para a docência, contribuindo para melhorias da formação dos discentes da área. A investigação contribui, ainda, com o avanço da literatura, pela aplicação da Teoria da Autodeterminação ao contexto dos docentes em Ciências Contábeis, e, de forma metodológica, pela aplicação de uma adaptação da EMA.

Palavras-chave: Docência, Ensino Superior, Motivação, Contabilidade.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify the main explanatory factors of the motivation of undergraduate professors in Accounting courses to remain in teaching profession. A survey was carried out with 116 professors from Accounting course in Brazil. The research instrument was based on the Academic Motivation Scale (AMS). Data were analyzed using multiple linear regressions for different motivational levels related to the Self-Determination Theory. The results allow us to identify that remuneration and education were the main factors that explained the motivation of sample teachers. In addition, experience in the teaching career was also important to understand different levels of teachers' motivation. Gender, on the other hand, was only significant to understand a type of extrinsic motivation for career continuity. Bringing a new focus to the theme of academic motivation, this study explores aspects related to the teachers' motivation in Accounting in the Brazilian scenario. Thus, the results can encourage new policies in teaching or in work environment of these professionals. In addition, this study makes it possible to deepen the knowledge on a factor directly related to the quality of undergraduate education in the accounting area, the motivation in teaching career, contributing to improvements in the training of accounting students. The investigation also contributes to the development of literature, through the application of the Theory of Self-Determination to the context of faculty in Accounting field, and, in a methodological way, through the application of an adaptation of the AMS.

Keywords: Teaching, Undergraduate Education, Motivation, Accounting.

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 Cornachione 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 et al. (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 (Araújo et al., 2015; Araújo et al., 2017; Huberman, 2000; Jesus & Santos, 2004).

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 et al. (2017), a forma como essas fases são vivenciadas pode ser traduzida em grau de satisfação-insatisfação na profissão, promovendo, ou não, bem-estar na carreira e, conseqüentemente, moldando a intenção de permanecer na docência.

Percebe-se, portanto, que o construto de permanência docente é um fenômeno complexo e que abrange a identidade e a motivação dos docentes com relação à sua carreira. A falta de compreensão sobre o que fundamenta a motivação na carreira docente é um dos fundamentos críticos para sustentar a permanência desses profissionais na carreira (Davoglio et al., 2017; Jesus & Santos, 2004). Em suma, a permanência docente no ensino destaca a importância de compreender a relevância da motivação como um elemento-chave para melhorar a qualidade da prática educativa e promover a permanência na profissão.

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 et al., 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 et al. (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 et al., 2015). Nesse cenário, o curso de Ciências Contábeis ganha especial destaque. Segundo dados do Ministério da Educação - MEC (2018a), o referido curso se classificou 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, recebendo o maior foco as investigações sobre a motivação dos estudantes. Ainda segundo as autoras, muitos estudos que focam na motivação de discentes, tratam o professor como um agente no processo de motivação, e não como um sujeito (Davoglio & Santos, 2017).

Assim, na tentativa de conhecer melhor este fenômeno, esta pesquisa visa responder a seguinte questão: quais são os fatores explicativos da motivação dos docentes de cursos de Ciências Contábeis para a permanência na carreira acadêmica? Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar os principais fatores explicativos 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, como é o caso da motivação docente, particularmente discutido neste estudo. Na área contábil Colares et al. (2019) e Cruz et al. (2021) buscam estudar esta ótica, mas ora a partir de docentes da pós-graduação *stricto sensu* e ora considerando estilos motivacionais e características pessoais dos docentes da graduação, respectivamente. Assim, este estudo visa contribuir com a literatura sobre a motivação de docentes dos cursos de ciências contábeis e auxilia preencher a lacuna sobre a temática.

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. Portanto, os resultados deste estudo podem contribuir para

a formação de profissionais da Contabilidade e, ainda, para a promoção de um ambiente de ensino superior mais eficaz e motivador, resultando em benefícios para a educação e a atuação na área.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

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, 2008).

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 (Davoglio & Santos, 2017; Roth et al., 2007).

Davoglio et al. (2017) afirmam que a motivação depende de regulação autônoma ou de regulação 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 valorização 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. 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 et al., 2010).

A partir disso, Deci e Ryan (1985) propuseram 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 Acadêmica (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 (Davoglio et al., 2016; Durso et al., 2016; Sobral, 2008). 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

Níveis Motivacionais	Descrições
(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 Introjção	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: Adaptado de Sobral (2008).

2.2 PROFISSÃO DOCENTE E MOTIVAÇÕES

A profissão docente tem sido foco de pesquisadores do campo educacional nas últimas décadas, tanto no contexto brasileiro (Gatti, 1996; Sella, 2006), quanto no internacional (Perrenoud, 2002; Perrenoud et al., 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 (Bittar et al., 2008; Jesus & Santos, 2004). Assim, a profissão docente pode ser vivenciada de modo distinto ao longo da carreira, podendo ser dividida em diferentes etapas (Huberman, 2000; Jesus & Santos, 2004). A forma como essas fases são vivenciadas influencia tanto na satisfação quanto na frustração, promovendo o bem-estar ou não na carreira (Davoglio et al., 2017).

O ciclo de vida profissional docente pode ser entendido como um processo complexo dos percursos vividos pelos professores 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 estudantes, podem contribuir para uma redução da motivação de docentes e, inclusive, para apresentarem desejo por deixar a profissão. Roness e Smith (2010) e Kiliç et al. (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.

Apesar dessa importância da motivação de docentes para o ensino na sala de aula e bem-estar na profissão, poucos são os estudos que avaliam a motivação dos professores de Ciências Contábeis. No cenário brasileiro, foram encontrados apenas os estudos de Colares et al. (2019), de Cruz et al. (2021) e de Silva et al. (2015).

Silva et al. (2015) buscaram analisar a reação motivacional dos docentes do curso de Ciências Contábeis de três instituições de ensino do Estado de Santa Catarina a partir da Teoria da Atribuição. Dentre os motivos encontrados no estudo para o exercício da docência, podem ser citados: amor pela carreira, ensino e pesquisa, relacionamento interpessoal, carreira docente, satisfação pessoal e profissional, atividade junto a uma universidade, financeiro, aprendizado e conhecimento, vocação e *status* profissional (Silva et al., 2015).

O estudo de Colares et al. (2019), por sua vez, buscou analisar os fatores motivacionais que levam os docentes da área de Ciências Contábeis a atuarem na pós-graduação *stricto sensu*, também a partir da teoria da autodeterminação. Foram testadas as diferenças de motivação considerando o gênero, o tipo de instituição (pública ou privada), faixas etárias e o tempo de atuação na docência e na pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com os resultados encontrados, a maior parte dos docentes analisados era motivada pelo nível extrínseco de identificação, apesar de estar mais relacionada ao prestígio da atuação na pós-graduação *stricto sensu* do que propriamente pelo acesso aos recursos financeiros (Colares et al., 2019).

Cruz et al. (2021) defendem o papel central do professor no processo de ensino, podendo ter um estilo mais controlador ou mais promotor da autonomia. A partir disso, os autores buscaram identificar quais os estilos motivacionais dos professores de Ciências Contábeis no Brasil. Foram verificadas, ainda, as diferenças entre os estilos motivacionais a partir de características como o gênero, idade, tempo de atuação e nível de titulação dos respondentes. Os resultados indicaram que docentes mulheres se apresentam mais promotoras da autonomia que os homens e que a formação continuada pode incentivar a prática docente com maior nível de autonomia. Com base no exposto, resalta-se que esta investigação se diferencia dos estudos anteriores encontrados sobre a temática, quanto à

abordagem teórica e de instrumento de pesquisa, no caso de Silva et al. (2015) e Cruz et al. (2021), e em relação aos objetivos e ao instrumento utilizado, para o artigo de Colares et al. (2019). Isso porque este estudo possui o objetivo de analisar os fatores explicativos da motivação de professores de graduação dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil para permanecer na atuação docente, utilizando uma adaptação da EMA para o contexto do exercício da profissão docente.

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 *on-line*, 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. Esse recorte para a seleção da amostra da pesquisa se justifica pelos próprios objetivos do estudo, que se concentra em um grupo específico, o de docentes de cursos de Ciências Contábeis. O recorte para departamentos com programas de mestrado e/ou doutorado foi um critério estabelecido para a verificação de possível relação entre a motivação e a atuação na pós-graduação.

O envio do questionário foi realizado em duas rodadas. Na primeira, foi encaminhada uma carta convite para os coordenadores ou secretarias dos cursos de pós-graduação, solicitando a divulgação para os seus respectivos docentes. Na segunda, foi realizado o envio do convite diretamente para os professores que possuíam suas informações de *e-mail* nas páginas das instituições. Este processo de seleção e contato foi realizado seguindo critérios que garantissem a representatividade dos respondentes da amostra, uma vez que se trata de um cenário disperso geograficamente.

A partir dessas estratégias, portanto, foi possível obter uma amostra final mais robusta, uma vez que diferentes contatos foram realizados com os possíveis respondentes. Apesar disso, é importante reconhecer a limitação desse tipo de procedimento, uma vez que os resultados devem ser interpretados levando em consideração essas especificidades da seleção, o que é inerente a pesquisas dessa natureza. 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, deixava claro que sua participação era voluntária e que ele poderia abandonar o preenchimento quando desejasse. 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 questionário 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 (Davoglio et al., 2017; Jesus & Santos, 2004). 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 (Durso et al., 2016; Joly & Prates, 2011; Rufini et al., 2011; Sobral, 2003, 2008). 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 et al., 2016). Nesse contexto, 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 a 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 (Figura 1), IAM e as variáveis utilizadas pelo estudo conforme descrição na Figura 2.

Figura 2
Resumo das variáveis do estudo

Descrição	Variável	Evento	Fundamentação Teórica	
Gênero	Gênero	0 (masculino)	Sobral (2003)	
		1 (feminino)		
Idade	Idade	Idade1	0 (> 30 anos) 1 (até 30 anos)	
		Idade2	0 (< 31 ou > 35 anos) 1 (31 a 35 anos)	
		Idade3	0 (< 36 ou > 40 anos) 1 (36 a 40 anos)	Huberman (2000); Jesus e Santos (2004)
		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)	
		Exp2	0 (<3 e > 6 anos) 1 (3 a 6 anos)	Huberman (2000); Jesus e Santos (2004); Sella (2006)
		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	Escolaridade máxima	Escol1	0 (mestrado ou doutorado) 1 (especialização)	
		Escol2	0 (especialização ou doutorado) 1 (mestrado)	Jesus e Santos (2004); Araújo et al. (2015)
		Escol3	0 (especialização ou mestrado) 1 (doutorado)	
Remuneração total	Salário	Salário1	0 (> R\$ 4.000) 1 (até R\$ 4.000)	
		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)	Araújo et al. (2015); Viseu et al. (2015); Davoglio et al. (2017)
		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)	

Descrição	Variável	Evento	Fundamentação Teórica
Envolvimento com algum tipo de pesquisa e extensão	Participação em pesquisa e extensão 1 (participa)	0 (não participa)	Huberman (2000); Jesus e Santos (2004)
Atuação 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 et al. (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 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 APRESENTAÇÃO 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 (Sobral, 2003, 2008; Vallerand et al., 1992). 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

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Vallerand et al., 1992), os resultados obtidos indicam uma tendência positiva em relação à autodeterminação dos indivíduos para continuarem na carreira docente na área contábil. Como é possível observar, o valor mínimo para o referido índice (IAM), no contexto da amostra, foi igual a -37 e o valor máximo igual a 93,50. Conforme já mencionado, 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. 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, rejeitou-se a hipótese nula de que a variável segue uma distribuição normal. Assim, para as estimações das regressões múltiplas foram utilizadas as variáveis padronizadas (ZDesmotivação, ZE-identificação, ZI-vivenciado, ZI-saber e ZIAM).

As regressões foram estimadas com base na metodologia do *stepwise* e considerando erros-padrão robustos. Os resultados do teste F e do coeficiente de determinação para adequabilidade geral dos modelos e as estatísticas da *Variance Inflation Factor* (VIF) para avaliação de multicolinearidade são apresentados nas tabelas de resultados. Não há problemas de multicolinearidade nos modelos e os resultados apontam para estimações com variáveis significativas a partir do *stepwise*.

Na Tabela 2, são apresentados os resultados da regressão múltipla estimada tendo a Desmotivação como variável dependente.

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
Escol2	-0,3297324 (0,1920118)	0,089
Salário3	0,5668468 (0,3347348)	0,093
Salário1	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

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

Observa-se que as variáveis independentes que explicam a ZDesmotivação (padronização da variável Desmotivação), ao nível de significância de 5%, foram: Exp1, Exp2 e Salário1. É interessante perceber, ainda, que os coeficientes encontrados foram negativos para as variáveis relacionadas com a experiência acadêmica docente e para a variável relacionada ao nível de escolaridade (sig. 10%) 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. Além disso, a significância das variáveis Exp1 e Exp2 indicam uma maior desmotivação para o período de 3 a 6 anos da profissão do que no período de até 3 anos.

Adicionalmente, 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. A variável Salário1, que também foi significativa ao nível de 1%, indica que professores com renda de até R\$ 4 mil possuem maiores níveis de desmotivação.

Prosseguindo, 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	Escol1	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
			Constante	3,903869 (0,2935331)	0,000			
N		116	N		116	N		116
Teste F		0,0000	Teste F		0,0000	Teste F		0,0478
R ²		0,1480	R ²		0,2340	R ²		0,0795
VIF médio		1,02	VIF médio		1,03	VIF médio		1,31

Para o primeiro modelo (E-controle como variável dependente), percebe-se que as variáveis Idade1, Idade2 e Escol1 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.

Ainda em relação aos resultados do modelo E-controle, observa-se que os professores com menor escolaridade (ou seja, aqueles que apresentam apenas especialização) têm, em média, maior motivação desse tipo. 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 o percentual de observações da amostra que apresenta apenas especialização é baixo, o que pode estar refletido nesse achado da pesquisa.

A estimação para o segundo modelo (E-introjeção como variável dependente) retornou quatro variáveis explicativas, todas significativas a 1%. Para a E-introjeção, a variável Gênero indicou que respondentes do gênero feminino apresentam, em média, uma E-introjeção menor do que seus pares do sexo masculino. Além disso, o resultado obtido para a variável Salário3 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 Escol1, 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.

Para o terceiro modelo com motivação extrínseca (E-identificação como variável dependente), as variáveis que mostraram significância estatística foram: Salário1 (sig. 5%), Escol1 (sig. 5%) e Escol2 (sig. 10%). Tendo em vista que o coeficiente da variável Salário1 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.

Considerando as análises da Motivação Intrínseca, as regressões detalhadas na Tabela 4 possuem 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	Coeficiente	P-valor	Variável	Coeficiente	P-valor	Variável	Coeficiente	P-valor
Salário1	-0,5007176 (0,2528248)	0,050	Escol1	2,513093 (0,4430014)	0,000	Salário1	-0,6483381 (0,2602533)	0,014
Salário5	-0,4183677 (0,2170948)	0,057	Escol2	0,74337 (0,3511458)	0,036	Escol2	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 (Z1-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 quatro a 10% (Salário1, Salário5, Exp2 e Stricto 2). Os resultados obtidos para as variáveis relacionadas ao salário e a variável de experiência apresentaram coeficiente negativo, indicando relação inversamente proporcional com a variável I-vivenciado.

Evidencia-se que o resultado obtido para a variável Salário1 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.

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 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.

Quanto ao segundo modelo (I-realização como variável dependente), a metodologia *stepwise* retornou uma regressão com quatro variáveis explicativas, a saber: Escol1 (sig. 1%), Escol2 (sig. 5%), Exp1 (sig. 1%) e Idade4 (sig. 5%). 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. 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 e 44 anos tendem a apresentar, em média, maiores níveis de motivação do tipo I-realização.

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 *Salário1*, 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 *Escol2*, estatisticamente significativa ao nível de 10%, indica que professores mestres tendem a apresentar, em média, maior valor para a motivação I-saber que seus pares doutores e especialistas.

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	Coeficiente	P-valor
Salário1	-0,8966808 (0,2166069)	0,000
Salário3	-0,5626709 (0,3176197)	0,079
Escol2	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

Observou-se 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 *Salário1* (sig. 1%) quanto *Salário3* (sig. 10%) apresentaram coeficientes negativos, indicando uma relação inversamente proporcional. A variável *Escol2* (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.

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar os valores médios positivos encontrados para o índice de autodeterminação da motivação, constata-se que estão alinhados com a premissa de que maior autodeterminação está associada a uma maior motivação intrínseca e ao comprometimento com a carreira docente (Davoglio et al., 2017). Portanto, os resultados sugerem que os participantes da pesquisa demonstraram, em média, um nível satisfatório de autodeterminação em relação à sua carreira como professores na área contábil. Dessa forma, a observação de valores predominantemente positivos do IAM na amostra respalda a ideia de que fatores motivacionais desempenham um papel importante na permanência na carreira docente na área contábil, de acordo com os princípios da SDT.

Além disso, observa-se que foram encontrados maiores valores médios para as motivações intrínsecas, as quais correspondem a maior nível de autodeterminação, se relacionando a fatores pessoais e de satisfação dos próprios docentes (Deci & Ryan, 1985). Esses resultados estão alinhados aos encontrados por Colares et al. (2019) ao analisar uma amostra de professores da pós-graduação em contábeis. Os autores também encontraram valores altos para esse tipo de motivação, ressaltando que os docentes atuam na pós-graduação porque se sentem realizados exercendo essas funções.

Por outro lado, analisando as motivações extrínsecas, observa-se que a regulação por identificação é a que possui maior média do grupo, o que sinaliza a interiorização de se motivar para a realização da atividade docente e permanência na carreira, ainda que a razão decorra de origens externas, ou seja, extrínsecas. Assim, a interiorização pela decisão de realizar a atividade faz com que esse nível de motivação seja maior. Colares et al. (2019) encontraram predominância desse tipo de motivação em sua amostra e ressaltaram que os docentes já teriam a atuação docente na pós-graduação tão internalizada que haveria pouca ou nenhuma diferença de cumpri-la tanto quanto fosse uma regra ou valor.

Por sua vez, ao analisar a desmotivação dos professores da amostra, os resultados evidenciam indícios de que os docentes com pouca experiência acadêmica 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 a desmotivação é maior na experiência entre 3 e 6 anos do que até 3 anos da profissão, o que corrobora com Kiliç et al. (2012) e Roness e Smith (2010), que destacam a acentuação da desmotivação no período de 3 a 5 anos. Dentro do ciclo de vida profissional docente, Huberman (2000) e Isaia e Bolzan (2009) destacam que no período inicial (até 3 anos) da carreira há de fato essa fase de

exploração, podendo ser vivenciada por meio de aspectos de iniciação ou sobrevivência e na forma de descoberta, na qual se observa entusiasmo inicial e exaltação.

Na faixa do ciclo de vida profissional seguinte (do período inicial até os 6 anos de profissão), em contrapartida, ocorreria a estabilização, acolhendo-se a identidade como profissional da atividade docente, o que geraria certo nível de comprometimento com as responsabilidades da atuação docente. Isso explicaria os resultados encontrados, considerando que foi observada maior desmotivação para o período de 3 a 6 anos do que no período de até 3 anos. Isto evidencia o fato de as decisões provisórias, decorrentes da exploração da entrada na profissão, se concretizarem no comprometimento definitivo da segunda fase do ciclo. Além disso, o resultado com relação ao primeiro estrato da renda (até R\$ 4 mil), ficou evidenciado que está relacionado a maiores níveis de desmotivação, o que está em conformidade com Viseu et al. (2015).

A análise aprofundada dos resultados revela, portanto, uma dinâmica complexa na motivação dos docentes da amostra ao longo de diferentes estágios de suas carreiras acadêmicas. O padrão de desmotivação crescente entre os docentes com mais de três anos de experiência - como destacado por Kiliņ et al. (2012) e Roness e Smith (2010)- sugere uma fase crítica de transição na carreira acadêmica, conhecida como estabilização (Huberman, 2000). Nesse estágio, os docentes podem enfrentar desafios que os levam a experimentar maior desmotivação, possivelmente devido à pressão para consolidar sua identidade profissional e cumprir as responsabilidades da profissão.

Analisando a motivação extrínseca pelo controle, conforme destaca a literatura sobre a teoria da autodeterminação, esse tipo de motivação está relacionado com pressões externas e não decorre da execução da atividade em si (Davoglio et al., 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).

Considerando a motivação extrínseca para introjeção, os resultados sugerem 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 na 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. Por fim, o resultado para a motivação extrínseca por identificação pode indicar que, em comparação 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.

Fundamentado nisso, observa-se o alinhamento dos resultados com as perspectivas teóricas de que a carreira docente pode ser experimentada de maneira distinta ao longo do tempo e dividida em diferentes fases (Huberman, 2000; Jesus & Santos, 2004). Assim, a forma como essas fases são vivenciadas pode influenciar a satisfação e o bem-estar na profissão (Davoglio et al., 2017), o que corrobora com a importância dos resultados apresentados.

Analisando a motivação intrínseca com relação ao vivenciado, os resultados sugerem que indivíduos com o ciclo profissional de 3 a 6 anos são menos motivados a vivenciar estímulos, o que 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. Por sua vez, os resultados para a motivação intrínseca por realização indicaram que docentes com até 3 anos de experiência tendem a apresentar maiores níveis desta motivação. 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; Isaia & Bolzan, 2009). O estudo de Silva et al. (2015) corrobora com essas ideias e destaca uma variedade de motivos que impulsionam os docentes de Ciências Contábeis, incluindo o amor pela carreira, relacionamentos interpessoais, satisfação pessoal e profissional, entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar os principais fatores explicativos da motivação de professores de graduação dos cursos de Ciências Contábeis para permanecer com a sua atuação docente. As estimações realizadas para os diferentes estratos de motivação da Teoria da Autodeterminação 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 dos participantes da pesquisa. 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). As variáveis relacionadas com a escolaridade, em contrapartida, indicaram 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 (Kiliç et al., 2012; Roness & Smith, 2010).

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 os docentes mais jovens apresentaram maior motivação, na segunda os professores com idade entre 41 a 45 anos foram os que apresentaram maiores níveis motivacionais. Ter docentes mais jovens com maiores níveis de motivação extrínseca por controle externo 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 et al., 2019).

As variáveis relacionadas ao gênero do docente e à área de atuação 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. 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, portanto, representa um avanço significativo em relação a pesquisas anteriores na área de motivação dos professores de Ciências Contábeis, trazendo contribuições para a literatura. Enquanto estudos prévios geralmente se concentraram em fatores motivacionais isolados, esta investigação adotou uma abordagem abrangente, considerando múltiplos fatores explicativos da motivação docente. Além disso, a análise estratificada das diferentes motivações de acordo com a Teoria da Autodeterminação e o Índice de Autodeterminação da Motivação permitiu uma compreensão mais detalhada das nuances motivacionais dos professores da amostra. Destaca-se também a investigação das interações entre variáveis, como remuneração, escolaridade, idade, gênero e área de atuação, fornecendo *insights* valiosos sobre como esses fatores se combinam para moldar a motivação dos docentes e como eles se diferenciam em dimensões diferentes da motivação. Esse enfoque holístico enriquece a compreensão sobre os determinantes da motivação docente em Ciências Contábeis, contribuindo para uma base de conhecimento mais sólida e informada para futuras pesquisas e possíveis políticas educacionais.

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. 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. Além disso, a partir dos resultados deste estudo, a literatura pode se desenvolver a fim de buscar um aprofundamento das questões que já se mostraram relevantes neste estudo, buscando explorar tópicos como: os efeitos das políticas de remuneração dos docentes; relações entre a carreira docente e a escolaridade com a motivação; ciclo de vida profissional e a desmotivação, discutindo estratégias de apoio para mitigar a desmotivação nesses diferentes estágios do ciclo de vida docente; relação entre a idade (e suas diferenças geracionais) e a motivação intrínseca, buscando explorar fatores contextuais e pessoais que possam explicar as diferenças sugeridas neste estudo; discussões de gênero e pressão na carreira como fatores de motivação ou desmotivação; além de buscar avaliar e discutir possíveis políticas de intervenções motivacionais, analisando a eficácia de ações e programas de desenvolvimento profissional, estratégias de reconhecimento e pertencimento que possam aumentar a motivação intrínseca e extrínseca dos professores de Ciências Contábeis.

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. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200008&lng=pt&lng=pt
- 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. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>
- Araújo, T. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2017). Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(74), 264-281. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201703420>
- 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. <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492393/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+no+Brasil+10+anos+p%C3%B3s-LDB/1ae3afed-cef1-479d-8dc4-c5e31f-d03422?version=1.4>

- 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. <https://doi.org/10.21529/RECADM.2019012>
- Colares, A. C. V., Castro, M. C. C. S., Barbosa, J. E., & Cunha, J. V. A. D. (2019). Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 30(81), 381-395. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>
- Cornachione Jr., E. B. (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]. <https://doi.org/10.11606/T.12.2007.tde-12092007-124732>
- Cruz, M. O., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2021). Estilos Motivacionais dos Professores de Ciências Contábeis. *BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 18(3), 438-462. <https://doi.org/10.4013/base.2021.183.04>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300002>
- Davoglio, T. R., & Santos, B. S. (2017). Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. *Educar em Revista*, 33(65), 201-218. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47470>
- 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. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>
- 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. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- 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. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201602080>

- Gatti, B. (1996). Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, 98, 85-90. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/798>
- 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, & P. Sevegnani (Orgs.), *Docência na educação superior*. (pp. 45-67). Brasília: INEP.
- Isaia, S. M. A., & Bolzan, D. P. V. (2009). Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In S. M. A. Isaia, D. P. V. Bolzan, & A. M. da Rocha Maciel (Orgs.), *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior* (pp. 163-176). Editora UFSM.
- Jesus, S. N., & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, 1(52), 39-58. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/373>
- Joly, M. C. R. A., & Prates, E. A. R. (2011). Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF*, 16(2), 175-184. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000200006>
- Kiliñç, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- 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), 31-50. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>
- Ministério da Educação. (2018a). *Censo de Educação Superior 2016 - Principais Resultados*. <http://www.mec.gov.br>
- Ministério da Educação. (2018b). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. <http://www.mec.gov.br>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2011). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino Fundamental. *Psico-USF*, 16(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000100002>
- Sella, C. A. (2006). *Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil].
- Silva, A., Pletsch, C. S., & Biavatti, V. T. (2015). Reação motivacional docente do curso de graduação em ciências contábeis sob a perspectiva da teoria atribucional. *Contabilidade y Negocios*, 10(20), 70-82. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.201502.005>
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000100008>
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F0013164492052004025>
- Viseu, J. N., 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. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342015000100007&lng=en&tlng=pt

