



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Administração e Finanças

Tania Maria Ribeiro

**Aulas remotas em tempo de pandemia de Covid-19:
fatores promotores da motivação dos alunos do curso
de Ciências Contábeis**

Rio de Janeiro

2021

Tania Maria Ribeiro

**Aulas remotas em tempo de pandemia de Covid-19:
fatores promotores da motivação dos alunos do curso
de Ciências Contábeis**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Renata Geórgia Motta Kurtz

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/B

R484 Ribeiro, Tania Maria.
Aulas remotas em tempo de pandemia de Covid-19 : fatores promotores da motivação dos alunos do curso de Ciências Contábeis / Tania Maria Ribeiro.– 2021.
94 f.

Orientadora: Renata Geórgia Motta Kurtz.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Finanças.
Bibliografia: f.84-94.

1.Contabilidade – Estudo e ensino (Superior) – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Motivação na educação – Teses. 3. Autodeterminação (Educação) – Teses. 4. COVID-19(Doença) – Teses I. Kurtz, Renata Geórgia Motta. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Administração e Finanças. III. Título.

CDU 657:378(815.3)

Bibliotecária: Regina Souza do Patrocinio CRB7/4954

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tania Maria Ribeiro

**Aulas remotas em tempo de pandemia de Covid-19:
fatores promotores da motivação dos alunos do curso
de Ciências Contábeis**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Aprovada em: 17 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Renata Geórgia Motta Kurtz (Orientadora)
Faculdade de Administração e Finanças - UERJ

Prof^a. Dr^a. Andrea Paula Osório Duque
Faculdade de Administração e Finanças - UERJ

Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Guimarães
Centro Universitário Augusto Motta

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria José, grande amor da minha vida, minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil.... Foi preciso me autodeterminar, não perder o foco e perseverar....

A Deus, minha eterna gratidão por estar presente no meu coração em todas as atribulações e anseios, em momentos em que parecia ser impossível seguir em frente.

À minha mãe Maria José, por sonhar junto comigo.

Aos meus filhos Daniele e Allan, por darem sentido à minha vida.

Ao Noah Ribeiro, meu neto amado, por trazer mais brilho aos meus dias.

Ao meu esposo Enilton, que me mostrou como é prazeroso ser professor universitário.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Renata Geórgia Motta Kurtz, sou muito grata por acreditar em mim, mesmo quando eu não tinha mais motivação para continuar.

À Dr^ª. Andréa Paula Osório Duque, que sempre esteve ao meu lado mostrando o lado leve de construção da dissertação, gratidão eterna.

Aos meus amados Professores Dr. Francisco José dos Santos Alves, Tânia Maria de Oliveira Almeida Gouveia, Dr. Guilherme Teixeira Portugal, Dr. José Francisco Moreira Pessanha e Dr^ª. Branca Regina Cantisano dos Santos, por compartilharem tantos conhecimentos que me auxiliaram a ser uma pessoa e um profissional melhor.

Aos meus colegas de turma Mônica, Diego, Ricardo, Wagner, Leonardo, Mila, Gláucia, Tiago, Michael, Nathalia, Hugo, Cinthia e Juliano pelos bons momentos que vivemos, compartilhamos a mesma jornada, aprendemos, erramos, mas sobrevivemos... E hoje chegamos ao fim de uma história linda que mal começou.

Às minhas amigas Aurea Lopes e Roberta Viegas, que estiveram presente em cada segundo dessa jornada de descobertas e aprendizado, gratidão por cada incentivo.

O fim de toda a aprendizagem é conhecer a Deus, e, mediante esse conhecimento, amá-Lo e ser como Ele é.

John Milton

Na contabilidade da vida é melhor ser credor do que devedor. Somos credores quando ajudamos as pessoas a se tornarem melhores e devedores quando as prejudicamos. Sejamos conscientes de nossas ações para manter sempre o saldo positivo.

Damião Maximino

RESUMO

RIBEIRO, Tania Maria. *Aulas remotas em tempo de pandemia de Covid-19: fatores promotores da motivação dos alunos do curso de Ciências Contábeis*, 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O ano de 2020 e até agora o de 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19, que ainda vem infectando milhões de pessoas no mundo inteiro. Diante deste cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) propuseram a utilização de novas estratégias para manter o aprendizado do discente mesmo em casa, e por isso a maioria das universidades e escolas no Brasil optaram pelas aulas remotas. Este trabalho, portanto, objetivou analisar quais são os fatores promotores da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, de uma universidade privada brasileira, tendo como cenário as aulas remotas durante a pandemia do Covid-19, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT). A metodologia teve abordagem qualitativa, descritiva, utilizando entrevista em profundidade. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi formada por 12 estudantes de quarto período de Ciências Contábeis do semestre 2021.1, em uma instituição de ensino superior localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, cujos alunos, em sua maioria, pertencem às classes C e D. Os resultados demonstraram que dez dos alunos apresentaram motivação autônoma para o estudo, sendo seis com motivação intrínseca. Nesse sentido, foi possível perceber que os fatores ambientais e pessoais afetam a motivação intrínseca dos alunos, e que seus comportamentos são guiados por contextos que fornecem contribuições às necessidades psicológicas, o que demanda dos indivíduos competências que podem variar o nível e tipo de motivação.

Palavras-chave: Autodeterminação. Motivação intrínseca. Aulas remotas. Discentes. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

RIBEIRO, Tania Maria. *Remote classes during the Covid-19 pandemic: factors promoting the motivation of students in the Accounting course*. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The year 2020 and so far 2021 were marked by the Covid-19 pandemic, which is still infecting millions of people around the world. Faced with this scenario, Higher Education Institutions (HEIs) proposed the use of new strategies to keep students learning even at home, and that is why most universities and schools in Brazil opted for remote classes. This work, therefore, aimed to analyze what are the factors that promote the motivation of students in the Accounting course of a Brazilian private university, with remote classes during the Covid-19 pandemic as a scenario, from the perspective of the theory of self-determination (SDT). The methodology had a qualitative, descriptive approach, using an in-depth interview. The selection of the research subjects was formed by 12 students of the fourth period of Accounting Sciences of the semester 2021.1, in a higher education institution located in the North Zone of Rio de Janeiro, whose students, for the most part, belong to classes C and D. The results showed that ten of the students showed autonomous motivation for the study, six with intrinsic motivation. In this sense, it was possible to notice that environmental and personal factors affect the intrinsic motivation of students, and that their behaviors are guided by contexts that provide contributions to psychological needs, which demand from individual skills that can vary the level and type of motivation.

Keywords: Self-determination. Intrinsic motivation. Remote lessons. Students. Accounting Sciences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Estrutura curricular	19
Quadro 1-	Níveis de motivação	37
Figura 2 -	<i>Continuum</i> de autodeterminação.....	37
Quadro 2 -	Roteiro final de entrevistas	51
Quadro 3 -	Características dos respondentes	54
Quadro 4 -	Principais fatores que facilitaram o ensino remoto durante a pandemia, segundo os entrevistados	61
Quadro 5 -	Principais fatores que dificultaram ensino remoto durante a pandemia, segundo os entrevistados	66
Quadro 6 -	Principais desafios do estudo durante a pandemia, segundo os entrevistados, no contexto da pandemia	72
Quadro 7 -	Tipos de motivação de cada aluno	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCA	Associação Brasileira de Companhias Abertas
APIMEC	Associação dos Analistas e Profissionais de Investimento do Mercado de Capitais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Comitê de Pronunciamento Contábil
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
FIPECAFI	Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis
IBRACON	Instituto dos Auditores Independentes do Brasil
IES	Instituições de Ensino Superior
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PET	Programa de Educação Tutorial
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
SDT	Self-Determination Theory
TBL	<i>Team Based Learning</i>

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1	O curso de Ciências Contábeis	17
1.2	A atualidade do ensino de Ciências Contábeis	20
1.3	O ensino remoto	22
1.3.1	<u>Uso de metodologias ativas</u>	26
1.4	A motivação para o estudo e o aprendizado	29
1.5	A teoria das motivações de Maslow	32
1.6	A teoria da autodeterminação (SDT)	34
1.7	A teoria da autodeterminação no ensino da Contabilidade	43
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
2.1	Tipo de pesquisa	49
2.2	Coleta de dados	50
2.3	Seleção dos sujeitos	52
2.4	Análise dos dados	52
2.5	Limitações do método	53
3	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
3.1	Características dos respondentes	54
3.2	Análise das entrevistas	55
3.2.1	<u>Facilitadores do estudo remoto no contexto da pandemia</u>	56
3.2.1.1	Suporte dos professores	57
3.2.1.2	Acesso à tecnologia	58
3.2.1.3	Gravação das aulas	58
3.2.1.4	Suporte da família	59
3.2.1.5	Suporte dos pares	60
3.2.2	<u>Fatores que dificultaram o estudo remoto no contexto da pandemia</u>	61
3.2.2.1	Falta de acesso à Internet	61
3.2.2.2	Pouco tempo para adaptação ao ensino remoto	62
3.2.2.3	Falta de contato presencial	63

3.2.2.4	Falta de local apropriado para o estudo em casa	64
3.2.2.5	Cansaço e preguiça	66
3.2.3	<u>Desafios do estudo remoto no contexto da pandemia</u>	67
3.2.3.1	Condições tecnológicas	68
3.2.3.2	Convivência com a família no mesmo espaço durante as aulas	69
3.2.3.3	Gestão do tempo	70
3.2.3.4	Adaptação ao novo na transição para o ensino remoto	71
3.2.4	<u>Motivação dos estudantes para o ensino e o aprendizado, sob a teoria da autodeterminação (SDT)</u>	72
3.2.5	<u>Influência das estratégias de ensino remoto na autodeterminação</u>	77
3.2.6	<u>Reflexões e aprendizados da pesquisadora</u>	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Os anos 2020 e, até agora, 2021 estão sendo marcados pela pandemia da Covid-19, que ainda vem infectando milhões de pessoas no mundo inteiro. Devido ao SARS-CoV-2, somente na Região das Américas, segundo a Organização Pan-Americana de Saúde, em 29 de maio de 2021 (OPAS, 2021) contavam-se 169.118.995 de casos de pessoas contaminadas e 3.519.175 mortes confirmadas pelo mundo. Seguramente, este vírus transformou a maneira como as pessoas se relacionam; algumas universidades e escolas, dentre outras atividades comerciais e empresariais, tiveram que ser fechadas para evitar o risco de contágio, desafiando esta nova vivência.

Diante deste novo cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) propuseram a utilização de novas estratégias para manter o aprendizado do discente mesmo em casa, e, por isso, a maioria das universidades e escolas no Brasil optaram pela aula remota¹. Diferente do ensino a distância, as aulas remotas (aulas virtuais síncronas) caracterizam-se principalmente por serem *lives* (*lives in* quer dizer “morar em”), que se pode traduzir, no caso, por “ter aulas em casa ao vivo e transmitidas pela internet”. E não se pode deixar de considerar que essa forma de aprendizado poderá ser o futuro do ensino dos conteúdos curriculares (MEDEIROS; ANTONELLI; PORTULHAK, 2019).

Usando da tecnologia, as aulas remotas foram uma maneira que melhor se adequou para a maioria das universidades, e a tecnologia da computação é o recurso indispensável. O uso da lousa interativa, por exemplo, é uma alternativa que está sendo muito usada, pois ela pode ser conectada ao computador e transmitida via *online* (MEDEIROS; ANTONELLI; PORTULHAK, 2019).

Porém, o que em teoria parece muito promissor, na prática pode oferecer vários desafios. Alunos de classes sociais mais desfavorecidas, que já enfrentam diversos percalços no ensino superior brasileiro, como trabalharem fora, residirem distantes do trabalho ou da universidade, agora têm mais um obstáculo a superar. As aulas remotas demonstraram como ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação à desigualdade existente no país.

¹ Tais decisões foram respaldadas pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020, que reconhecia, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, e mais recentemente pela Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo já citado Decreto Legislativo nº 6.

Para um bom aproveitamento das aulas *online*, é necessário que o aluno tenha um bom pacote de dados móveis em sua residência, um equipamento, que pode ser um notebook ou até mesmo um telefone móvel, e um ambiente propício ao estudo.

Esta dissertação originou-se da experiência desta pesquisadora como docente em uma instituição de ensino superior do Rio de Janeiro, no ciclo básico² do curso de Ciências Contábeis. A instituição localiza-se na Zona Norte da cidade e atende muitos alunos de situação socioeconômica menos favorecida e, inclusive, diversos deles trabalham durante o dia e têm de realizar seus estudos à noite. Portanto, é frequente observar-se a falta de estímulo, a ausência de motivação, o cansaço que atinge esse público, que frequentemente ainda pode ter uma terceira jornada ao chegar em casa, além de muitos residirem distantes de seus locais de trabalho, entre outros empecilhos a um bom rendimento acadêmico.

É frequente esta pesquisadora receber mensagens de discentes justificando ausência nas aulas *online* por conta de uma conexão ruim, que o pacote de dados expirou, “a internet caiu” etc. Tornou-se comum, inclusive, a participação de familiares nas aulas, em virtude de muitos alunos morarem em casas pequenas, às vezes de apenas um cômodo, e assim a família “assiste” também às aulas. Porém, o que aparentemente é pitoresco pode prejudicar a concentração e o aproveitamento, e acarretar impactos na autodeterminação dos alunos para o estudo e o aprendizado.

A fim de assimilar os determinantes motivacionais e desvendar condições que possibilitem maneiras autodeterminadas de motivação³, foi elaborada a Teoria da autodeterminação (Self Determination Theory - SDT) (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), que tem gerado uma transformação nos estudos acerca da motivação intrínseca e da extrínseca nos últimos anos (ANDERSEN; CHEN; CARTER, 2000).

De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), a teoria da autodeterminação é uma macroteoria da motivação que possibilita uma forma de compreender e melhorar a motivação dos discentes, formulada por Richard Ryan e Edward Deci (1985) na obra *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Descrita como uma macroteoria, a teoria da autodeterminação é formada por cinco miniteorias alicerçadas por estudos de laboratório e de campo. As teorias utilizadas como suporte para a sustentação da teoria da autodeterminação motivacional são: teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração

² O ciclo básico compreende o período do primeiro ao quarto semestres letivos.

³ Para a SDT, *motivação* é a força que move o indivíduo a relacionar-se no ambiente. Logo, as necessidades básicas impulsionam o indivíduo pelo impulso, a ação no contexto em que vive (RYAN; DECI, 2000).

organísmica, teoria das orientações de causalidade, teoria das necessidades básicas e teoria do conteúdo do objetivo, que serão explicitadas ao longo desta dissertação.

Portanto, a autodeterminação, segundo Ryan (apud RYAN; KUHL; DECI, 1997), baseia-se em métodos empíricos tradicionais para a interpretação da motivação e da personalidade humana, buscando alcançar fundamentos para compreender a relevância das qualidades internas crescentes dos humanos para a evolução da personalidade mental e autorregulação⁴ comportamental.

Para Lopes et al. (2015), a autodeterminação e a automotivação são fatores determinantes para que o aluno se desenvolva no aprendizado com aulas remotas. Já Deci e Ryan (1985) evidenciam que a motivação é estudada dentro da teoria da autodeterminação (SDT), e classificam a motivação como intrínseca (ou autônoma) e extrínseca (ou controlada), sendo a primeira por ser sentida e a segunda por ser adquirida. A diferenciação principal entre motivação autônoma (intrínseca) e motivação controlada (extrínseca) é que a primeira resulta em exercer um critério de experimentação, e a segunda, de imposição (GAGNÉ; DECI, 2005).

Segundo Deci e Ryan (1985), a maleabilidade de conduzir a relação consigo mesmo e o ambiente no qual está inserido é uma característica psíquica da autodeterminação, pois os indivíduos vivenciam as alternativas que lhes são apresentadas, agindo no gerenciamento dos resultados alcançados.

A presente pesquisa derivou-se da inquietação desta pesquisadora quando da vivência de um momento único em 2020. Em março de 2020, a pandemia da Covid-19 acarretou a suspensão de aulas presenciais e houve a necessidade de adaptação, em três dias, no caso desta docente, de uma realidade de aulas tradicionais para remotas por conta do fechamento de instituições de ensino. Se este momento foi desafiador pessoal e profissionalmente, para os discentes talvez tenha sido ainda maior. Por trabalhar em uma instituição de ensino superior que atende majoritariamente alunos das classes C e D (FGV SOCIAL, 2014), foi possível verificar que o desafio dos estudantes em se adaptar a essa nova realidade de estudo e continuar a formação foi grande. A seleção dos sujeitos da pesquisa, portanto, é formada por 12 estudantes de quarto período de Ciências Contábeis do semestre 2020.2, em uma instituição de ensino superior localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro.

⁴ A autorregulação pode ser vista como a faculdade de o organismo gerar divergências em relação a um paradigma esperado, e de conceber um sistema reagente que permita a redução dessas divergências (BANDURA, 2006).

Assim, no que se refere à relevância acadêmica, a pesquisa contribui com os estudos sobre a autodeterminação, com recorte em Ciências Contábeis, porém com um viés inteiramente novo, o de manter a motivação para estudar e aprender com aulas remotas, pois como já exposto por Lopes et al. (2015), a autodeterminação e a automotivação são fatores determinantes para que o aluno se desenvolva nesse tipo de aprendizado.

A teoria da autodeterminação julga a autonomia, a convivência e a capacidade como fatores determinantes da motivação, e esses fatores condizem com as peculiaridades da aprendizagem online, como comunicação intermediada por computador e convívio social (GUNAWARDENA, 1995) e o desafio de aprender capacidades técnicas (HOWLAND; MOORE, 2002). Acresça-se a isso o fato de estarmos em meio a uma pandemia, que afetou a vida dos indivíduos de forma pessoal, emocional e profissional.

Esta dissertação tem sua relevância para o meio profissional, pois pode trazer subsídios substanciais ao ensino de Contabilidade, para que o professor conheça os processos de motivação e sua relevância em sala de aula. Entendendo as motivações dos estudantes, professores e instituições podem agir para estimulá-los e evitar que o nível de motivação decresça ao longo do curso. De acordo com Mendes (2000) e Perrenoud (2000), as teorias educacionais demonstram que quanto maior a motivação, mais chances de aprendizagem têm os alunos.

Como afirma Reis (2020, p. 16),

Nesse sentido, conhecendo as motivações dos discentes, instituições e professores devem trabalhar de modo a estimulá-los e evitar que seus níveis de motivação diminuam ao longo do curso. Os gestores acadêmicos também poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa e propiciar ações que contribuam para a motivação dos estudantes durante o curso.

Além disso, evidencia-se a importância de investigações por meio de metodologias qualitativas na área de Ciências Contábeis, como a observação do comportamento dos discentes, para melhor percepção do fenômeno motivação, visto que estudos realizados anteriormente empregaram basicamente enfoques quantitativos (BORUCHOVITCH, 2008),

Este trabalho, portanto, justifica-se por investigar, em um ambiente atípico de pandemia, o que contribui para a motivação e autodeterminação dos alunos, e intenta colaborar com os estudos dessa área do conhecimento, de forma a auxiliar o planejamento estratégico e operacional nos ambientes acadêmicos, especialmente, para a coordenação de atividades pedagógicas dos cursos de Ciências Contábeis.

Assim, o problema desta pesquisa é: sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT), quais são os fatores que, no contexto desafiador da pandemia, promovem a motivação

dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade privada brasileira para estudar e aprender?

OBJETIVO GERAL

- Analisar os fatores promotores da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade privada brasileira, tendo como cenário as aulas remotas durante a pandemia do Covid-19, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar os fatores que facilitam e dificultam o estudo remoto no contexto da pandemia, na perspectiva dos alunos.
- Identificar os desafios enfrentados no contexto da pandemia para o estudo remoto.
- Verificar os fatores que promovem a motivação para o estudo e o aprendizado, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT).
- Examinar como as estratégias de ensino utilizadas durante as aulas remotas estão impactando na autodeterminação dos alunos.
- Propor reflexões e sugestões a partir dos resultados para favorecer a motivação dos alunos no contexto das aulas remotas.

O presente trabalho estrutura-se em cinco seções, além da introdução. Como primeira seção, o referencial teórico, que irá contextualizar os principais estudos sobre o tema, a segunda seção elucidará a metodologia aplicada no presente estudo, explicitando o tipo de pesquisa, a seleção dos sujeitos, a coleta e análise dos dados e as limitações do método, a terceira seção trata-se da apresentação e discussão dos resultados, a quarta seção apresenta-se as considerações finais, finalizando com as referências utilizadas no decorrer desse trabalho.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção da pesquisa contém, em sua estrutura, algumas considerações sobre o ensino remoto, o curso de Ciências Contábeis, a atualidade do ensino de Ciências Contábeis, o conceito da autodeterminação, a motivação para o estudo e o aprendizado e, por fim, a teoria da autodeterminação no ensino da contabilidade.

1.1 O curso de Ciências Contábeis

O curso de Ciências Contábeis é do tipo bacharelado, cuja duração média é de quatro anos, divididos em oito semestres letivos, oferecido por instituições de ensino superior públicas e privadas, presencialmente ou à distância, podendo ainda receber o nome de Contabilidade.

Existem cerca de 1200 instituições de ensino no Brasil que oferecem o curso de Ciências Contábeis (INEP, 2021), e a demanda por contadores aumentou significativamente nos últimos anos, em especial desde 2010, quando o país passou a cumprir as Normas Internacionais de Contabilidade. Além disso, há de se considerar a complexa rede tributária brasileira e a carência de especialistas qualificados. Segundo o site do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), existiam, em 16 de abril de 2021, 358.630 profissionais ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade do Brasil⁵.

Para que se possa exercer a profissão de contador, é preciso ter um diploma de bacharel em Ciências Contábeis, expedido por instituição e curso reconhecidos pelo MEC, além do registro no Conselho Regional de Contabilidade (CRC) do Estado onde o futuro contador pretende para exercer suas atividades, obtido por meio do Exame de Suficiência, obrigatório desde 2011. Vale lembrar que, desde 2015, somente aos bacharéis é permitido obter o registro profissional para atuar no setor. Antes, técnicos em contabilidade também podiam solicitar o documento⁶.

Conforme disciplina Resolução CFC n.º 1.554, de 6 de dezembro de 2018, que dispõe sobre o Registro Profissional dos Contadores⁷:

⁵ Disponível em: <https://cfc.org.br/registro/quantos-somos-2/>. Acesso em 16 abr. 2021.

⁶ Lei n.º 12.249/2010, que atualizou o Decreto-Lei n.º 9.295/1946. Acesso em 16 abr. 2021.

⁷ Resolução CFC n.º 1.554, de 6 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/Res_1554.pdf. Acesso em 16 abr. 2021.

Art. 1º Somente poderá exercer a profissão contábil, em qualquer modalidade de serviço ou atividade, segundo normas vigentes, o contador ou o técnico em contabilidade registrado em CRC.

Parágrafo único. Os serviços contábeis dos órgãos e entidades públicas, das entidades sem fins lucrativos, das empresas e das sociedades em geral somente poderão ser executados por meio de profissionais habilitados, terceirizados ou não, independentemente do grau de responsabilidade técnica assumido, cabendo a essas entidades a comprovação dessa habilitação.

Art. 2º O registro profissional deverá ser obtido no CRC com jurisdição no local onde o contador tenha seu domicílio profissional.

Parágrafo único. Domicílio profissional é o local onde o contador ou o técnico em contabilidade exerce ou dirige a totalidade ou a parte principal das suas atividades profissionais, seja como autônomo, empregado, sócio de organização contábil ou servidor público.

O profissional contador também pode atuar em auditoria, fiscalizando contas de uma empresa, instituição pública ou não governamental, conferindo uma amostragem dos registros e dados em livros contábeis e balanços; em contabilidade ambiental, controlando planejando gastos relacionados ao meio ambiente para aferir o desempenho ambiental da empresa; em contabilidade gerencial, registrando e analisando as operações financeiras e patrimoniais de uma empresa, observando suas transações e propiciando dados para a tomada de decisões; no ensino, ministrando aulas em cursos técnicos ou treinando funcionários de empresas na área contábil; na perícia contábil, realizando a análise das operações financeiras de uma organização a fim de evidenciar ou não erros ou fraudes patrimoniais e fiscais; no planejamento e controladoria, analisando ações de diversas áreas da empresa e sugerindo medidas a fim de equilibrar as contas e aprimorar a rentabilidade do negócio; entre outros⁸.

A grade curricular do curso de bacharelado em Ciências Contábeis pode variar de acordo com a instituição de ensino. Em geral, o primeiro ano de curso é dedicado, principalmente, às disciplinas básicas, ou ciclo básico, como sociologia, português, economia, direito e administração. Mais adiante, serão cursadas as disciplinas voltadas para a formação técnica e gerencial, como teoria da contabilidade, planejamento e contabilidade financeira, estrutura e análise das demonstrações financeiras, legislação social, trabalhista e previdenciária; além de aulas de legislação comercial, direito, planejamento tributário, auditoria e perícia.

A grade curricular do ciclo básico do curso de Ciências Contábeis da instituição cujos alunos foram entrevistados é:

⁸ Disponível em: www.guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-contabeis/ Acesso em 16 abr. 2021.

Figura 1 – Estrutura curricular

Disciplinas Obrigatórias / Eletivas					
1º Período					
Código	Disciplina	Tipo	Créditos	CH	Créd. Mín.
GCSA1014	Contabilidade Básica	Obrigatória	4	66,67	0
GCSA1015	Gestão Contemporânea	Obrigatória	4	66,67	0
GCSA1080	Métodos Quantitativos	Obrigatória	4	66,67	0
GINS1001	Metodologia do Trabalho Acadêmico e Científico	Obrigatória	4	66,67	0
GINS1036	Leitura e Produção de Textos	Obrigatória	4	66,67	0
2º Período					
Código	Disciplina	Tipo	Créditos	CH	Créd. Mín.
GCSA1017	Contabilidade Geral	Obrigatória	4	66,67	10
GCSA1018	Liderança de Equipes	Obrigatória	4	66,67	10
GCSA1019	Teorias da Administração	Obrigatória	4	66,67	10
GINS1004	Estudos Sócio-antropológicos	Obrigatória	4	66,67	10
GINS1038	Cidadania e Responsabilidade Social	Obrigatória	4	66,67	0
3º Período					
Código	Disciplina	Tipo	Créditos	CH	Créd. Mín.
GCSA1020	Contabilidade e Análise de Custos	Obrigatória	4	66,67	20
GCSA1022	Matemática Financeira	Obrigatória	4	66,67	20
GCSA1023	Planejamento, Gestão e Estratégia	Obrigatória	4	66,67	20
GCSA1079	Legislação Trabalhista e Previdenciária	Obrigatória	4	66,67	20
GINS1041	Empreendedorismo e Inovação	Obrigatória	4	66,67	0
4º Período					
Código	Disciplina	Tipo	Créditos	CH	Créd. Mín.
GCSA1024	Análise das Demonstrações Contábeis	Obrigatória	4	66,67	32
GCSA1026	Gestão Financeira	Obrigatória	4	66,67	32
GCSA1027	Micro e Macro Economia	Obrigatória	4	66,67	32
GCSA1028	Modelagem Organizacional	Obrigatória	4	66,67	32
GINS1005	Filosofia	Obrigatória	4	66,67	0

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Centro Universitário Augusto Motta (2018)⁹.

1.2 A atualidade do ensino de Ciências Contábeis

⁹ O coordenador do curso de Ciências Contábeis autorizou a divulgação da Estrutura Curricular no presente trabalho.

As Ciências Contábeis são uma ciência que está subordinada às interferências do meio em que atua, por isso sua *práxis* é intimamente influenciada pela cultura, estrutura econômica, social e política. Assim, os complexos contábeis se distinguem para se adequar ao conjunto de leis, filosofias, metodologias e metas de cada país (NIYAMA, 2007).

Além disso, a contabilidade é uma área em que sempre estão sendo apresentados novos desafios, causados pelas seguidas alterações no quadro econômico mundial, como a economia globalizada, o incremento do mercado internacional de capitais e de investimentos estrangeiros, que criam a exigência de normas e processos que minimizem as diferenças nas informações contábeis entre os países (BARBOSA; DIAS; PINHEIRO, 2009). E, agora, ainda, enfrenta mais um novo desafio, pela pandemia da Covid-19.

Portanto, para diminuir as divergências internacionais e favorecer a comunicação e a conferência dos dados contábeis, há uma concordância para uma convergência de procedimentos contábeis em esfera global (NIYAMA, 2007).

Desse modo, surgiu a lacuna de um novo ajustamento das disciplinas nos cursos de Ciências Contábeis (ESPEJO et al., 2010). As instituições de ensino devem, portanto, procurar se inteirar das demandas do mercado, implementando disciplinas direcionadas à realidade, adotando metodologias de ensino mais eficazes (FAHL; MANHANI, 2006).

Como estipula o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, em seu artigo 2º:

As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
 - II – componentes curriculares integrantes;
 - III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;
 - IV - estágio curricular supervisionado;
 - V - atividades complementares;
 - VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
 - VII - regime acadêmico de oferta;
 - VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.
- (BRASIL, 2004)

O Conselho Nacional de Educação, também quanto à questão de formação de um profissional que atenda às demandas do mercado, institui, em seu artigo 3º, que:

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

- I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Já o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), por meio da Resolução no. 1.055/05, instituiu o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), formado por integrantes de diversos órgãos reguladores da contabilidade brasileira: Associação dos Analistas e Profissionais de Investimento do Mercado de Capitais (APIMEC Nacionais); Bolsa de Valores (BM&FBOVESPA); Associação Brasileira de Companhias Abertas (ABRASCA), Instituto dos Auditores Independentes do Brasil (IBRACON), Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis (FIPESCAFI), com o intuito de fomentar o estudo, a organização e a divulgação de pronunciamentos técnicos sobre a contabilidade e a emissão de informações, tendo por premissa a convergência da contabilidade brasileira aos padrões internacionais.

Frente a essa nova realidade, da convergência da contabilidade brasileira aos padrões internacionais, os docentes dos cursos de Ciências Contábeis, em especial os de contabilidade, devem oportunizar modificações face às exigências legais e ao exercício da profissão, visto que um dos objetivos primordiais é formar um profissional qualificado a executar as atividades em instituições que estão observando uma nova legislação. Neste processo, muitas vezes estão presentes a oposição e a divergência, já que há aspectos políticos e de controle nessa seara.

Durante o curso, os estudantes precisam da indicação de leituras alternativas que complementem os textos e materiais disponibilizados pelos professores. Desse modo, é possível realizar uma análise crítica dos conteúdos aos quais tiveram acesso para uma interferência mais ativa nas aulas, a fim de se tornarem agentes ativos no processo de conhecimento e não meros expectadores.

Esse é, na realidade, o verdadeiro desafio de todo o educador: tornar seus alunos agentes ativos no sistema de ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário estimulá-los a procurar outras referências que contribuam para qualificar as aulas e torná-las mais interessantes.

Assim,

é necessário vivenciar a sala de aula a partir de componentes curriculares, fatos e casos que ratifiquem a relevância e a utilidade dos fundamentos teóricos estudados.

É com essa percepção, que os alunos devem trabalhar em suas instituições, em uma interação permanente com o professor, buscando a metodologia de ensino ideal, para a construção de competências e habilidades que necessárias à formação de um profissional e de um cidadão, com o perfil adequado à realidade do mercado de trabalho atual. (GOULARTE, LEAL e ROCHA, 2015, p. 86).

É preciso ressaltar que o conhecimento deve estar junto à realidade, que é ativa. Assim, o ensino da contabilidade deve possibilitar encorajar o estudante a fazer uso de métodos de análise perenes, pois o ensino deve ser visualizado como um chamado à investigação e ao descobrimento, e não apenas transmissão passiva de conhecimento.

É importante, sobretudo, investigar fatores que possibilitem influenciar na motivação dos discentes de Ciências Contábeis para o estudo e o aprendizado, de forma a contribuir para o planejamento operacional e estratégico nos meios acadêmicos e, em especial, para a coordenação das atividades pedagógicas.

1.3 O ensino remoto

Hoje, em tempos de pandemia de Covid-19, a internet tem sido utilizada de tal forma como meio de interação e disseminação de conhecimento que se tornou uma necessidade social, visto ser uma ferramenta primordial utilizada no processo de ensino de forma remota (MENDES; OLIVEIRA, 2020). Porém, o emprego da internet como auxílio à educação já ocorre há algum tempo.

É preciso mencionar que o ensino por meio de plataformas digitais é uma alternativa já existente e que vem crescendo no Brasil, desde os anos 2000 (BRASIL, 1996), por meio da chamada “Educação a Distância”. No entanto, é necessário apresentar as diferenças entre essa modalidade e o ensino remoto, que vem sendo utilizado emergencialmente em virtude da pandemia.

A Educação a Distância (EAD) é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996)¹⁰ e suas portarias; já o ensino remoto é uma opção, a princípio temporária, para o momento que estamos vivenciando. A fim de poderem ser oferecidos, os cursos na modalidade a distância necessitam de uma prévia autorização do Ministério da Educação (MEC), após avaliação, pelas instâncias envolvidas, do projeto encaminhado.

¹⁰ Art. 80 da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que determina que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

As práticas a distância se mantêm durante todo o curso, prevendo um tutor para dar suporte aos alunos, e avaliações previamente agendadas nos polos vinculados ao curso. Em geral, há um baixo nível de interatividade nas atividades, que normalmente centram-se na leitura de materiais escritos ou audiovisuais disponibilizados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e discussões em fóruns.

Nessa modalidade, apenas algumas atividades são realizadas presencialmente, conforme dispõe o Art. 4º do Decreto 9057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96:

As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Não há no ensino a distância uma obrigatoriedade de atividades síncronas na plataforma virtual, pois um dos atrativos dessa modalidade é justamente a flexibilidade oferecida aos alunos de poderem executar as atividades no momento mais oportuno a eles. Deve-se destacar, no entanto, que em virtude dessas características, a EAD não se aplica a todos os cursos, como os da área de saúde, por exemplo.

Por sua vez, as práticas de educação remota foram a alternativa utilizada como forma de manter as atividades educacionais mesmo no período de isolamento social por conta da pandemia. Essas práticas se realizam por meio de atividades executadas em plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros seguindo, em geral, o mesmo cronograma de datas e horários e com os mesmos professores responsáveis pelas disciplinas quando presenciais, antes do distanciamento.

Esta opção foi regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que:

Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. (BRASIL, 2020).

Em seu Art. 1º, a Resolução determina que:

(...) tem por objeto a definição de Diretrizes Nacionais orientadoras dos sistemas de ensino para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais.

Parágrafo único. As Diretrizes têm como referências a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020; o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; os arts. 206 e 209 da Constituição Federal; o art. 4º-A e os arts. 12 a 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e os Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2020 e CNE/CP nº 11/2020. (BRASIL, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, tem um capítulo, o III, inteiramente dedicado ao ensino superior. Entre outras disposições, institui que:

Art. 24. Na Educação Superior, o processo educativo visa ao desenvolvimento de competências previstas nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos projetos pedagógicos e currículos dos cursos das instituições de ensino.

Parágrafo único. As Instituições de Educação Superior (IES) possuem autonomia para definir seus calendários acadêmicos, desde que respeitada a pertinente legislação, e observadas as DCNs e as regras estabelecidas em seus regimentos internos ou estatutos.

Art. 25. No período de estado de calamidade pública, em caráter excepcional, as IES ficam dispensadas da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, de acordo com o art. 3º, *caput*, da Lei nº 14.040/2020 e os Pareceres CNE/CP nº 5/2020 e CNE/CP nº 11/2020, desde que observadas as DCNs e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, e desde que mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso, e que não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão.

Art. 26. Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária.

§ 1º O cumprimento do *caput* deste artigo está subordinado à manutenção do disposto nas DCNs para cada curso, observada a carga horária indicada ou referenciada.

§ 2º A flexibilidade de que trata o *caput* deste artigo e seu § 1º deverá ensejar a execução, por parte da IES, de planejamento do ano letivo de 2020, no sentido de organizar os objetivos de aprendizagem previstos, inclusive os decorrentes de atividades práticas, extensão e estágios. (BRASIL, 2020, grifo nosso).

Desse modo, como opção ao fechamento temporário de escolas, centros educacionais, universidades etc., o ensino remoto foi viabilizado. Porém, o desafio foi e está sendo grande para alunos, professores e instituições. Os docentes precisaram adaptar, quase que da noite para o dia, os materiais para realização das aulas remotas, criando vídeos, slides, e quaisquer outros recursos que possibilitassem ajudar os alunos na participação das atividades e na compreensão e absorção dos conteúdos. Além disso, muitos professores tiveram de lidar com a falta de experiência com o uso de plataformas utilizadas para os encontros virtuais, como *Zoom*, *Google Meet*, *Teams*, entre outros.

Já os alunos, em muitos casos, não têm acesso a uma internet rápida ou um equipamento adequado para acompanhamento das aulas, o que certamente é um problema. Esta é uma questão política e social que demanda investimentos e políticas públicas a fim de atenuar os problemas de intensificação da desigualdade e equidade na educação brasileira (MARQUES, 2020). Se, por um lado, o ensino remoto tem sido uma forma de garantir a educação de muitos estudantes respeitando o isolamento social, por outro, a educação por

meio virtual pode marginalizar uma parcela de alunos, desfavorecidos economicamente (BOTO, 2020).

Ainda segundo a autora, esses alunos desfavorecidos economicamente tinham no ensino presencial a possibilidade de acesso, por meio das bibliotecas ou laboratórios de informática das instituições de ensino, aos equipamentos tecnológicos. Além disso, muitos outros, que antes da pandemia sempre tiveram acesso à internet, por exemplo, podem não ter mais condições de ter esse acesso, em virtude de dificuldades financeiras advindas da crise na economia (BOTO, 2020).

O ensino remoto atualmente utilizado nas instituições de ensino, como já dito, é uma alternativa para a continuação dos estudos durante a crise, pois como afirmam Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 39):

[...] atualmente o meio virtual tem sido quase a única forma de comunicação, de acesso à informação e até mesmo de interação social. O desafio à educação, então, tem sido efetivar o direito à educação nesse período contextualizando as escassas opções de meios de comunicação durante a pandemia com a realidade social dos estudantes e escolas brasileiros.

O processo de adaptação ao ensino remoto é desafiador, mas se os alunos forem bem orientados, tiverem equipamentos adequados e estímulos para o aprendizado, destacando-se a importância do papel do professor, é um método que pode vir a ter êxito (MARQUES, 2020). Contudo, como já dito, nem todos os alunos têm equipamentos ou ferramentas necessários. De acordo com Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 43):

As dificuldades de acesso a tecnologias e internet por grande parcela da população brasileira durante a pandemia revelam décadas de carência de políticas públicas efetivas. Ainda que algumas políticas públicas educacionais tenham objetivado levar a inclusão digital para dentro das escolas, propiciando o acesso às tecnologias intramuros escolares, a pandemia evidencia que a educação ocorre para além do tempo e espaço escolar, tangenciando fatores sociais que não podem ser negligenciados.

Além disso, há que se destacar que, ao contrário de experiências estruturadas e esboçadas para serem online, essa modalidade é uma solução temporária para aulas que, de outra forma, seriam lecionadas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, certamente, voltarão a esses formatos assim que a pandemia, ou ao menos a necessidade de distanciamento social, diminuir ou acabar.

É crescente o uso de ferramentas digitais na prática docente, e hoje essa utilização tornou-se um imperativo, pois uma aula remota demanda que o professor dispense atenção especial à adaptação de elementos da produção do conhecimento, como o tempo da aula, os mecanismos didáticos, a metodologia e a avaliação. Porém, seu domínio demanda tempo e

dedicação dos professores que, muitas vezes, estão sobrecarregados (MENDES; OLIVEIRA, 2020).

Desse modo, percebe-se que o atual modelo remoto em alguns casos tem resultado em uma mera reprodução do modelo tradicional e presencial, com aulas se tornando desinteressantes, passivas e repetitivas aos alunos.

O debate acerca das problemáticas enfrentadas pelo ensino tradicional, como alunos passivos e desinteressados, aulas tediosas e sem reflexão, não é novo, e são alguns dentre os desafios encontrados nesse sistema. Acrescentando-se a isso uma pandemia e todas as dificuldades advindas dessa crise, é fato que a educação necessita de maneiras mais eficazes e atraentes de ensinar e educar, e o atual momento, desafiador, pode se tornar revolucionário.

Desse modo, apesar de serem uma opção imposta pelo isolamento social originado pela disseminação do coronavírus, as aulas remotas podem vir a se tornar uma alternativa futura válida em um “novo normal” pós-pandemia, dependendo dos métodos de abordagens de ensino utilizados. Alguns métodos, como as metodologias ativas, já vinham sendo utilizados nas aulas presenciais, antes da pandemia, de forma a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativos. Unir essas metodologias com aulas remotas é um desafio nesse atual momento e que pode ter efeitos surpreendentes, visto que as novas gerações estão cada vez mais envolvidas com tecnologias (PAIVA, et al., 2016). Portanto, o objeto da próxima subseção será abordar como as metodologias ativas podem ser utilizadas em sala de aula.

1.3.1 Uso de metodologias ativas

Levando em consideração o que já foi exposto, percebe-se que um dos maiores empecilhos para se atingir um aprendizado efetivo reside no modelo tradicional de ensino, de forma expositiva, mesmo no modelo presencial, em que o aluno é um mero expectador, passivo no próprio processo de aprendizagem, sendo o professor o protagonista.

Uma forma atualmente proposta, de modo a introduzir uma mudança nesse paradigma, são as metodologias ativas, que procuram converter o aluno em agente do próprio conhecimento, em vez de mero ouvinte. De acordo com Morán (2015), o uso de metodologias ativas é uma das formas de fazer o aluno responsável por sua aprendizagem, o que o torna o maior interessado nesse processo.

Além disso, as metodologias ativas constituem uma “via de mão dupla”, pois além de promoverem uma maior motivação e melhor aprendizagem para os alunos, também podem ser um fator motivacional para o professor, pois em geral contará com maior satisfação dos alunos em sala de aula, menor índice de faltas ou desistências e melhor aprendizado. É preciso acrescentar, inclusive, que influencia em sua formação, visto que utilizar metodologias ativas frequentemente exige que o docente saia de sua “zona de conforto” (LOVATO et al., 2018).

Ademais, segundo Antunes (2014), o contexto educacional hoje, quando se analisam as estratégias utilizadas, pode ser retratado como um mosaico, pois de um lado há professores que ainda usam métodos tradicionais, como quadro-negro, giz, aulas expositivas, e livro-didático; e de outro, docentes que fazem uso de práticas pedagógicas modernas e diversificadas.

Novas metodologias permitem aos alunos adquirir autonomia, despertam interesse, proporcionam confiança e os torna aptos a superar dificuldades. Existem modelos diversos de metodologias ativas, entre eles a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem entre Times, a Instrução por Pares, a Gamificação etc.

A sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, é uma modalidade que sugere realmente o que significa: inverter a sala de aula. Ou seja, o professor não disponibiliza toda a parte teórica de um determinado assunto, mas sugere aos alunos um material para estudar antecipadamente em casa, que pode ser um artigo, vídeo ou outro material. Durante a aula, o docente faz algum tipo de exercício ou avaliação para mensurar a compreensão de cada um e, a partir desse aprendizado, a aula é iniciada. Por meio dessa metodologia, o estudante toma contato com o conteúdo previamente em casa, o que otimiza o tempo em sala de aula; é um método proveitoso, mas que depende bastante da autonomia e engajamento dos alunos, que podem interagir com os colegas no desenvolvimento de projetos e na resolução de problemas.

Já o modelo conhecido como *Problem Based Learning* (PBL), em português Aprendizagem Baseada em Problemas, utiliza *cases* para atividades em que os estudantes são incentivados a resolver desafios de forma colaborativa, cuja tarefa é propor possíveis soluções. Este é um método que permite a exploração da habilidade de investigar, pensar, conceber, testar e apresentar o objetivo pensado, tendo a atuação do professor como um mediador. Ele propõe um cenário real e disponibiliza ajuda para que os alunos encontrem soluções por conta própria.

Uma metodologia ativa que funciona de maneira similar é *Team Based Learning* (TBL), em português Aprendizagem Baseada em Times, cujo mote é a resolução de situações

propostas pelo professor em grupos, de modo a permitir aos alunos entenderem conceitos relacionados à disciplina.

Por sua vez, a *Peer Instruction*, Instrução por Pares, em português, sugere construir o conhecimento por meio da interação entre os alunos. Ela se inicia em casa, assim como a sala de aula invertida, no entanto é em sala de aula, e já com os exercícios ou tarefas feitos individualmente, que é identificado o quanto os estudantes absorveram do conteúdo, e na sequência, os estudantes conversam e explicam as suas respostas uns para os outros e constroem juntos o pensamento.

Por fim, a gamificação é uma metodologia ativa que se utiliza de elementos dos jogos “*games*”, de maneira a fazer os alunos atingirem um objetivo que deve ser coerente com as competências que se espera desenvolver no estudante, o que permite proporcionar uma postura mais exploratória e autoral por parte dos discentes.

Além das metodologias ativas, há algumas ferramentas online e gratuitas, que podem ser utilizadas, em especial em tempos de isolamento social, e facilitam a interação entre alunos e professores e a aprendizagem, como o *Kahoot*, que oferece jogos interativos de aprendizagem para os alunos, podendo ser criadas perguntas de múltipla escolha relacionadas aos tópicos que o professor desejar, com a possibilidade de adição de imagens ou vídeos; o Canva, que possibilita a produção de peças gráficas de maneira rápida, sem a necessidade de ferramentas complexas, como *Photoshop* ou *Illustrator*; o Jlic, que é constituído por um pacote de aplicativos Java para aplicar testes em quaisquer níveis de escolaridade, com exercícios variados, como: palavras cruzadas, caça-palavras, preencha as lacunas, corrija as palavras erradas etc.; ou o Slack, que facilita a comunicação com os alunos, e permite criar grupos de estudos e compartilhar arquivos, documentos, fotos, entre outros¹¹.

Evidentemente, quanto mais ações e reflexões os desafios propostos por quaisquer destas metodologias apresentadas, mais significativos, prazerosos e motivadores serão o estudo e o aprendizado, tema que será abordado na subseção a seguir.

¹¹ Disponível em: <http://www.nuteds.ufc.br/10-ferramentas-para-potencializar-o-trabalho-de-professores-e-alunos-em-aulas-remotas/>. Acesso em 25 mai. 2021.

1.4 A motivação para o estudo e o aprendizado

O ambiente acadêmico do ensino superior é onde acontece a transferência de conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade, e, por conseguinte, este é um importante fator de desenvolvimento da sociedade (FERREIRA, 2009). Assim, é imprescindível que as universidades estudem os fatores que promovem a qualidade em suas áreas de conhecimento. Uma das formas de se verificar a eficiência do ensino e aprendizagem de uma instituição é a avaliação feita pelos alunos, pois por meio dela é possível aferir o conhecimento adquirido pelo aluno durante sua estada no ensino superior, o que, nesse sentido, os fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem têm como variável dependente o desempenho acadêmico dos estudantes (NOGUEIRA, 2012).

Compreender os motivos que podem ter influência na aprendizagem e desempenho dos alunos deve ser uma inquietação rotineira de docentes e equipes pedagógicas das Instituições de Ensino Superior (IES) (NOGUEIRA, 2012). Portanto, constatar quais são esses motivos que podem afetar a apreensão do conhecimento é primordial à compreensão dos procedimentos de ensino e aprendizagem.

A natureza humana, em geral, inclina-se a procurar coisas novas, pois temos a habilidade de assimilar e nos desenvolvermos. Boruchovitch e Bzuneck (2004) asseguram que há uma ligação positiva entre a motivação dos alunos e a sua aprendizagem. Portanto, a presença da motivação é relevante em todos os níveis educacionais, para que os alunos tenham entusiasmo e por consequência obtenham resultados acadêmicos satisfatórios (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Assim, a motivação é compreendida como o componente que desperta, mantém e direciona o comportamento do ser a determinado caminho, e há diversas teorias em torno desse tema (PENNA, 1980).

O ano de 2020, com a pandemia da Covid-19, forçou os indivíduos a se adaptarem a realidades que na verdade já existiam – o ensino remoto, o *home office* e as reuniões virtuais eram possibilidades que já estavam disponíveis, porém eram utilizadas por um número proporcionalmente pequeno de pessoas. No entanto, com a impossibilidade de aglomerações, com a suspensão de aulas presenciais nas escolas e de atividades laborais em muitos setores, as pessoas precisaram de uma adaptação de forma rápida.

Embora para alguns indivíduos este cenário tenha sido desafiador, para outros pode ter sido um gatilho para a desmotivação. Muitos alunos, em especial os de ensino superior, já enfrentavam uma realidade difícil em conciliar família, trabalho e estudo, e no ano de 2020

acrescentou-se mais um dificultador: as aulas não mais presenciais e sim remotas. Assim, a investigação sobre a motivação para o estudo e a aprendizagem, objeto dessa pesquisa, torna-se ainda mais crítica e necessária.

Analisar a motivação em cursos de ensino superior, em especial em tempos de pandemia, com recorte no curso de Ciências Contábeis, objeto deste trabalho, pode colaborar para estimular o ensino dessa área de conhecimento, como os trabalhos de Miranda, Miranda e Araújo (2013)¹² e Nascimento et al. (2013).¹³

Muitos estudiosos já aplicaram a teoria da automotivação no ambiente educacional tradicional. Deci, Nezlek e Sheinman (1981), por exemplo, analisaram as narrativas de professores da rede básica pública, que têm por orientação apoiar a autonomia dos estudantes, porém com controle sobre seu comportamento. Os estudos mostraram que alunos que estavam sob o comando de professores não controladores se opõem àqueles destinados a docentes controladores para ampliar a motivação interna, autoestima da equipe e a percepção.

As impressões dos estudantes acerca dos professores têm efeitos semelhantes de apoio e controle autônomo (RYAN; GROLNICK, 1986).

Jang et al. (2009) realizaram uma série de estudos em escolas públicas coreanas, e descobriram que os alunos daquele ambiente, quando têm uma sensação de autonomia, tornam-se mais motivados intrinsecamente, o que suscita várias conclusões importantes acerca da motivação intrínseca. Primeiramente, que aspectos específicos do docente, assim como tarefas de aprendizagem consideradas autônomas, podem ajudar.

Outra conclusão foi que os alunos costumam aprender mais, melhor e serão criativos quando tiverem a motivação intrínseca, sobretudo em atividades que exijam entendimento conceitual. Além disso, a forma como os professores apresentam tarefas de aprendizagem pode atingir o prazer dos alunos com as demandas psicológicas elementares de autonomia e competência, estimulando a motivação interna e promovendo um aprendizado mais profundo.

Já em grupos educacionais reais no Japão (KAGE; NAMIKI, 1990) e nos Estados Unidos (GROLNICK; RYAN, 1987), a pressão da verificação é menor, o auxílio à autonomia é melhor e a percepção dos alunos motiva suas intuições. Em um ambiente de sala de aula, Koestner et al. (1984) coordenaram um experimento para verificar o efeito da implementação de controles comportamentais. Controles podem ser implementados para educação e capacitação, já que essas restrições poderão proporcionar o desempenho equilibrado dos

¹² Artigo Percepções dos estudantes do ensino médio sobre o curso de Ciências Contábeis e as atividades do profissional contador.

¹³ Artigo Competências de alfabetização dos ingressos da graduação em Ciências Contábeis: um estudo descritivo em uma instituição de ensino superior do Vale do São Francisco.

alunos no ambiente de aprendizagem. Além disso, crianças sob restrição são consideradas menos criativas que aquelas com maior independência.

Moraes e Varela (2007) mostram que a motivação está em evidência nos ambientes escolares junto à aprendizagem, incitando docentes e alunos a se suplantarem, mas em alguns casos pode levá-los até mesmo a desistirem. Já Viana (1990) afirma que a motivação no âmbito acadêmico significa interesse, proatividade, vontade, presteza, sentimentos que o discente precisa apresentar.

O interesse dos estudiosos pelos aspectos que motivam a aprendizagem é um fenômeno relativamente recente, já que as teorias mais antigas defendiam a motivação como uma condição prévia e importante. Todavia, os estudos atuais evidenciam uma relação de reciprocidade, ou seja, “a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação” (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006, p. 22).

Mullen e Tallent-Runnels (2006), ao estudar a impressão dos alunos, descobriram que aqueles que estão em salas de aula online e os que estão em ambientes de sala de aula tradicional têm variadas percepções do ambiente de estudo a partir do suporte e exigências dos professores. Essa variação está relacionada à satisfação dos alunos quanto ao curso, à sua aprendizagem e motivação. Os autores constataram que “os professores devem ter cuidado para não presumir que o mesmo ensino em ambos os ambientes produzirá resultados semelhantes (MULLEN; TALLENT-RUNNELS, 2006, p. 264).

Assim, os pesquisadores não podem deduzir que teorias motivacionais instituídas em salas de aula tradicionais e presenciais ou em outros ambientes possam ser transferidas diretamente para locais de aprendizagem online em virtude de suas peculiaridades, tais como a versatilidade e a comunicabilidade.

Em um ambiente online, há ainda que se considerar que são diversas a prática do ambiente de aprendizagem e a motivação dos estudantes. Afinal, é possível o indivíduo se empenhar na execução de uma tarefa por diferentes razões, porém há episódios em que as pessoas se empenham em atividades que as mantêm interessadas, de forma a ficarem motivadas a ponto de terem vontade de repeti-las.

Consequentemente, um dos principais fatores que parecem influenciar a aprendizagem é o quanto de motivação está envolvida no aluno no processo de ensino-aprendizagem. É preciso, no entanto, abordar-se a motivação que advém de estímulos exteriores ao discente e aquela motivação que é intrínseca ao ser humano.

Para Lopes et al. (2015), a autodeterminação e a automotivação são fatores determinantes para que o aluno se desenvolva no aprendizado com aulas online. A teoria da motivação é um tema digno de estudos também em um ambiente online de aprendizagem, como a teoria da autodeterminação (SDT) de Deci e Ryan (1985, 2002), que Pintrich e Schunk (2002, p. 257) explicam como “uma das teorias de motivação mais abrangentes”. A SDT tem sido utilizada com êxito em diversos cenários, incluindo educação física (STANDAGE; DUDA; NTOUMANIS, 2005), política (LOSIER et al., 2001), saúde (WILLIAMS et al., 2006), religião (NEYRINCK; LENS; VANSTEENKISTE, 2005) e educação geral (NIEMIEC et al., 2006).

Portanto, a partir do objetivo geral do presente trabalho – investigar os fatores promotores da motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis – faz-se necessário aprofundar a compreensão sobre a motivação, a fim de que se possa verificar a sua presença nos discentes para a aprendizagem, em especial neste período de aulas remotas. A subseção a seguir abordará a teoria das motivações de Maslow.

1.5 A Teoria das motivações de Maslow

Não se pode abordar motivação sem mencionar a obra de um dos mais citados estudiosos do comportamento organizacional, o norte-americano Abraham Maslow. Sua teoria da Escola Hierárquica das Necessidades Humanas Básicas (1970) é uma das mais conhecidas e difundidas: segundo o autor, a motivação ascende por meio de vários níveis de necessidades, que devem ser preenchidos, e logo que um deles estiver satisfeito em nível razoável, que varia de indivíduo para indivíduo, o esforço de motivação deste se colocará na busca de satisfação do nível imediatamente superior.

Seus estudos sobre motivação humana tinham em vista o desenvolvimento de uma teoria que pudesse servir de base para a compreensão do homem inserido na sociedade. Assim, o autor hierarquizou as necessidades humanas de acordo com a seguinte ordem de premência:

- necessidades de autorrealização;
- necessidades de autoestima;
- necessidades sociais;
- necessidades de segurança;

- necessidades fisiológicas.

As necessidades fisiológicas são as mais urgentes e requerem um nível mínimo de satisfação para a sobrevivência do homem, pois relacionam-se com o ser humano como ser biológico, e abarcam a necessidade de manter-se vivo, de respirar, de comer, de descansar, beber, dormir, ter relações sexuais, alívio de ameaças etc.

Já as necessidades de segurança estão em um nível superior às fisiológicas, relacionando-se com a necessidade de sentir-nos seguros, sem perigo: estabilidade, segurança física, sentido de dependência, amparo, ordem, as leis, os limites etc. Por sua vez, as necessidades sociais estão relacionadas à necessidade que as pessoas têm de manter relações humanas com harmonia: sentir-se parte de um grupo social, como clubes, igrejas, receber carinho e afeto dos familiares, amigos etc.

As necessidades de autoestima se exibem sob o aspecto de autoafirmação ou valorização dos indivíduos em relação a eles mesmos ou aos outros, ou seja, em geral é a necessidade de sentir-se digno, respeitado por si e por outrem. A procura por status, prestígio, poder, reconhecimento, apreço, destreza, competência ou suficiência indica a procura de satisfação das necessidades vinculadas a este patamar.

Por último, segundo Maslow, o nível mais raramente preenchido em sua plenitude, por ser o mais elevado e mais difícil de ser alcançado, é o das necessidades de autorrealização, que compreende a necessidade das pessoas de efetivar ou atualizar seu potencial, de realizar ou instrumentalizar suas possibilidades, também conhecidas como necessidades de crescimento. Isso inclui a realização, aproveitar todo o potencial próprio, ser aquilo que se pode ser, fazer o que a pessoa gosta e é capaz de conseguir, e está relacionada com as necessidades de estima: a independência, a autonomia e o autocontrole.

Desse modo, a procura por vencer, ser coerente, ter conhecimentos, por exemplo, revela necessidades em nível de autorrealização, que se resumem e se desenvolvem no indivíduo por meio de uma dicotomia: poder ser – vir a ser. Pressupõe-se que a necessidade de autorrealização nunca é saciada, pois quanto mais é satisfeita, mais a necessidade aumenta.

Ainda segundo a teoria de Maslow, uma pessoa só será motivada por um nível mais superior de necessidades quando sentir que os níveis anteriores já estão pelo menos parcialmente preenchidos, pois uma vez que se atinge a satisfação daquela necessidade, ela deixa de ser um elemento motivador do indivíduo, o que fará com que ele busque outra necessidade como motivação. Pode-se afirmar que os quatro primeiros níveis de necessidades (autoestima; sociais; segurança e fisiológicas) podem ser satisfeitos considerando-se aspectos extrínsecos ao ser.

Apesar de algumas críticas ou colocações à teoria, ela tem sido frequentemente apresentada em livros, textos, artigos etc. mas poucas vezes são explicitadas ou discutidas suas limitações tanto em termos de tipologia como de aplicabilidade e, como em qualquer teoria, há os que não concordam com ela em parte ou totalmente.

Uma crítica feita por aqueles que questionam a teoria é que nem todas as pessoas são iguais e, desse modo, um aspecto que se apresenta como uma necessidade para uma pessoa, pode não ser para outra. Há quem diga, também, que Maslow contemplou as necessidades do indivíduo em uma ordem muito rígida, sem a possibilidade de inversão ou troca de necessidades. Na subseção a seguir, será abordada a teoria da autodeterminação.

1.6 A teoria da autodeterminação (SDT)

A teoria da autodeterminação (SDT) sugere que a motivação é capaz de produzir resultado tanto no desempenho dos estudantes quanto em sua aprendizagem, e ainda que a aprendizagem é capaz de intervir na motivação (WECHSLER, 2006). Os princípios da teoria da autodeterminação mostram que as motivações dos indivíduos variam, podendo ser direcionadas por contextos que dão assistências a necessidades psicológicas com variados vieses. Logo, a motivação dos estudantes para a aprendizagem é “um fenômeno complexo, multideterminado, que pode apenas ser inferido mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de autorrelato” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 111).

Um ponto importante da teoria da autodeterminação é que, diferente de outras teorias motivacionais (como a da cognição social de Bandura) que abordam a motivação humana como uma estrutura completa, a SDT classifica motivação em três tópicos principais: motivação intrínseca (fazer algo porque é satisfatório, prazeroso); motivação extrínseca (fazer algo porque leva a resultados palpáveis) e desmotivação (não há vontade de fazer algo).

A SDT pode ser um alicerce adequado para tratar a motivação em um ambiente online de aprendizagem, assim como pode ser utilizada como um arcabouço teórico para investigar dificuldades de aprendizagem online.

A noção de auxílio contextual é especialmente importante, pois os estudantes em um ambiente online necessitam de diversos tipos de auxílio dos atores da unidade de ensino,

como os docentes, os administradores, a equipe que presta suporte técnico e ainda os próprios colegas (MILLS, 2003).

Estudos evidenciaram que a teoria da autodeterminação pode antecipar diversos resultados de aprendizagem, como performance, resiliência e entusiasmo com o currículo (DECI; RYAN, 1985). A teoria da autodeterminação possibilita estudar problemas de aprendizagem, como a dificuldade do estudante em ambientes online.

Segundo Biondi et al. (2015), a teoria da autodeterminação é relevante para todos os níveis de educação, pois a motivação é a energia primária das pulsões para aprendizagem. Diante disso, mostra-se apropriada a utilização dessa teoria para o presente estudo, tendo em vista a sua grande aplicabilidade (DURSO et. al., 2016).

Na teoria da avaliação cognitiva, supõe-se que ocorrências externas possibilitam sustentar a motivação intrínseca¹⁴ de estudantes. Considera-se, segundo essa teoria, que o evento que favorecer a compreensão do *locus* interno¹⁵ de causalidade possibilita um incremento da motivação intrínseca para a ação, contudo, acontecimentos externos que favoreçam o *locus* externo de causalidade criam uma redução da motivação intrínseca, visto que atingem a impressão de competência e autonomia do indivíduo (DECI; RYAN, 1985).

Já a teoria da integração orgânica objetiva discriminar as variadas maneiras de motivação extrínseca, explicitando que ela pode variar no grau de autonomia. De acordo com essa teoria, há um *continuum* de autodeterminação, que começa pela desmotivação, transitando para quatro tipos de motivação extrínseca e atingindo a motivação intrínseca (DECI; RYAN, 1991). Segundo ela, a motivação não deve ser vista sob uma única perspectiva, e como sugestão para compreender a motivação humana, indicam-se três dimensões: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação (DECI; RYAN, 1985). Cavenaghi (2009) define os elementos componentes do *continuum* da motivação, de acordo com a teoria da autodeterminação, como:

- Desmotivação: estado em que falta ao aluno a vontade de agir, o que pode suceder no menosprezo da atividade, na percepção de ausência de competência para executá-la ou porque acredita que não alcançará os resultados almejados.
- Regulação externa: motivação extrínseca menos autodeterminada, pois o

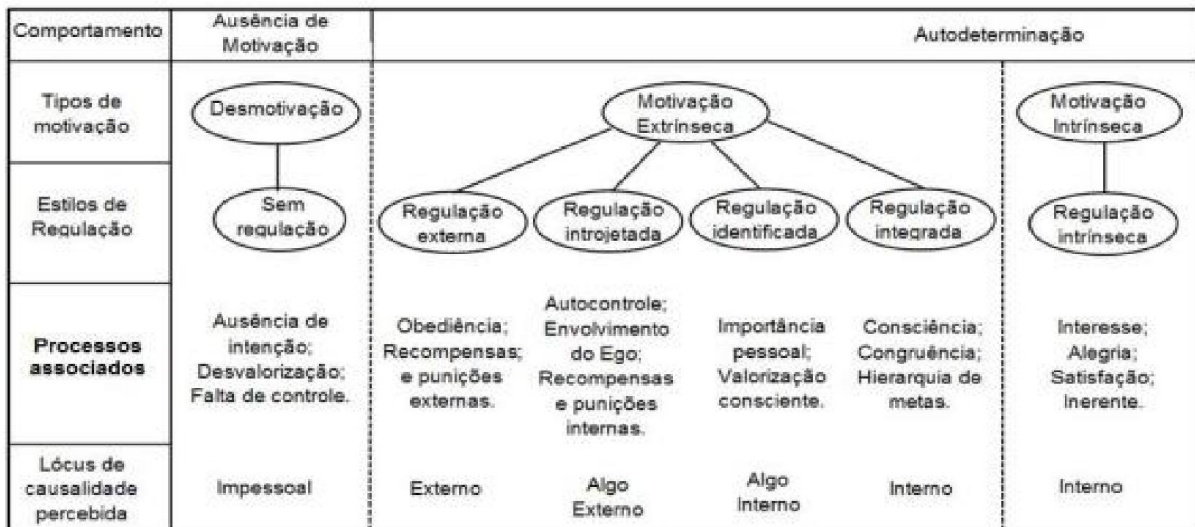
¹⁴ Será vista adiante, na teoria da integração orgânica.

¹⁵ O *locus* de controle tem sido entendido como a convicção do sujeito acerca de controle de seu destino, que pode ser considerada por dois aspectos constituintes: *locus* de controle interno e *locus* de controle externo. No *locus* de controle interno, o indivíduo está no domínio da situação, ou seja, colhe frutos de suas ações, quais sejam. No *locus* de controle externo, por sua vez, o local de decisão é externo, por isso, o indivíduo atribui fracassos e/ou sucessos a contextos externos (BOYDSTON; HOPPER; WRIGHT, 2007).

comportamento é dirigido por circunstâncias externas, ou seja, é a motivação que faz com que o estudante faça determinada atividade para conseguir nota ou para que não fique sem nota;

- Regulação introjetada: é motivação extrínseca realizada por uma regulação internalizada, mas não aceita pessoalmente; por exemplo, é a motivação que faz com que o estudante execute uma determinada atividade para assegurar seu autovalor ou para minimizar uma ameaça.
- Regulação por identificação ou identificada: É uma forma mais autodeterminada, ou mais autônoma, de motivação extrínseca, que reflete um julgamento consciente das metas ou padrões de comportamento, de modo que este seja considerado ou tem significado pessoal.
- Regulação integrada: é a motivação extrínseca mais autodeterminada, pois além de executar a atividade por ter ciência de sua importância no aprendizado, o aluno a incorpora dentro de si e a acolhe como sua.
- Motivação intrínseca: é a motivação inata, que se inicia de forma espontânea das demandas psicológicas e se expressa por interesse na atividade em si.

A Figura 1 demonstra o *continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2000, p. 237), iniciando-se na desmotivação, transitando para a regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca, passando, desse modo, de uma ausência total de autodeterminação até a autodeterminação plena.

Figura 2 - *Continuum* de autodeterminação

Fonte: Ryan e Deci, 2000a, 2000b.

Richard, Ryan e Moller (2017)¹⁶ utilizaram a taxonomia do *continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2000a, 2000b, ver Figura 1) e classificaram exemplos de motivações de alunos, como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Níveis de motivação

Desmotivação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação integrada	Regulação Intrínseca
O aluno não está motivado para resolver determinados problemas.	O aluno receberá uma recompensa caso tire uma boa nota. O aluno quer evitar perder privilégios devido a notas baixas.	Se não comparecer a uma determinada aula, por exemplo, pode sentir vergonha de si mesmo. O aluno gosta de manifestar habilidades que o façam sentir-se bem.	O aluno valoriza o desenvolvimento de habilidades que possam ser úteis para seguir carreira em determinada área, por exemplo.	O aluno valoriza o desenvolvimento de habilidades, incorporando-as e acolhendo-as como suas.	O aluno tem interesse em aprender determinado conteúdo por interesse na atividade em si, porque acha prazeroso.

Fonte: Richard, Ryan e Moller, 2017.

¹⁶ Essas motivações não foram aplicadas em alunos reais, os autores apenas descrevem exemplos de cada nível de motivação.

A teoria das orientações de causalidade postula que há diferenças particulares nas inclinações pessoais acerca de que forças motivacionais propiciam determinado comportamento (CAVENAGHI, 2009). Assim, é possível um indivíduo ter uma tendência de causalidade para a autonomia, sendo incentivado, em especial, pela motivação intrínseca e pelas formas autônomas de motivação extrínseca; ou ele pode exibir uma inclinação de causalidade para o controle, sendo motivado, sobretudo, pela regulação externa e introjetada (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A quarta teoria, a das necessidades básicas, parte do princípio de que o comportamento humano é estimulado por três inatas necessidades psicológicas: autonomia, capacidade e relação social; essas necessidades evidenciam-se como primordiais para propiciar o desempenho das disposições naturais para o crescimento, integração e bem-estar pessoal (DECI; RYAN, 2000).

A carência de autonomia (autodeterminação) pode ser entendida como os esforços realizados pelo indivíduo para estar na gênese de suas ações (DECI; RYAN, 1991) ou, como afirma Cavenaghi (2009), autonomia é uma necessidade psicológica para vivenciar a própria conduta como sendo originada por si, e não por fatores externos. Em relação à capacidade, ela é vista como uma carência de domínio dos efeitos das ações (DECI; RYAN, 1991). Cavenaghi (2009) define capacidade como a necessidade de ser competente nos contatos realizados com o meio, retratando um desejo natural de superar desafios. No que diz respeito à relação social, o mesmo autor destaca que o pertencimento é a necessidade de se estabelecer vínculos com outros indivíduos, demonstrando uma vontade de se envolver de forma emocional e interpessoal em relacionamentos.

Por fim, a teoria do conteúdo do objetivo preconiza um aumento da diferença entre os chamados objetivos intrínsecos e extrínsecos e seu resultado na motivação. Observa-se que objetivos extrínsecos, tais como a popularidade ou até o êxito financeiro, em oposição aos objetivos intrínsecos, como convívios íntimos e evolução pessoal, não têm a propensão de intensificar a satisfação das necessidades, e não propiciam o bem-estar (KASSER; RYAN, 1996).

A teoria da autodeterminação analisa o estímulo humano por meio de metateoria e dá destaque à personalidade, à relevância da evolução contínua, ao avanço da personalidade e à autorregulação do comportamento (DECI, 1980; DECI; RYAN, 2004; RYAN et al., 1997). Consoante Ryan (*apud* RYAN; KUHL; DECI, 1997), a autodeterminação baseia-se em métodos empíricos tradicionais para interpretação da motivação e da personalidade humana, buscando alcançar fundamentos para compreender a relevância das qualidades internas

crecentes dos humanos para a evolução da personalidade mental e autorregulação comportamental.

A teoria da autodeterminação (SDT) apresenta-se em questões relacionadas à autorregulação, sendo assim, aborda os fatores sociais e sugere a presença de três necessidades psicológicas elementares universais (autonomia, competência e conectividade) (DECI *et. al*, 1991).

Deci e Ryan (1985) evidenciam que a motivação é estudada dentro da teoria da autodeterminação, e classificam a motivação como intrínseca (ou autônoma) e extrínseca (ou controlada), sendo a primeira por ser sentida e a segunda por ser adquirida. Como já visto, para os autores a motivação intrínseca é aquela que leva o indivíduo a executar uma ação ou fazer algo que para ele é interessante ou prazeroso; enquanto a motivação extrínseca estaria relacionada à execução de algo para se atingir um resultado determinado. Essas motivações já vêm sendo objeto de muitos estudos, visto que sua diferenciação é pertinente, em especial para as rotinas educacionais. A motivação intrínseca é um fator importante para o aprendizado e compreensão, enquanto a motivação extrínseca tem importante relação com fatores externos (RYAN; DECI, 2000).

Uma forma de motivação extrínseca, por exemplo, pode ser:

[..] um aluno que se envolva com alguma atividade para obter algum tipo de recompensa material ou social (de reconhecimento), para atender aos comandos ou pressões de outras pessoas (por exemplo, evitar punição), para demonstrar competência em certas tarefas ou para alcançar certos objetivos, como a obtenção de uma melhor oportunidade de emprego ou a aprovação em algum exame (RIBAS, 2008, p. 65).

Ryan e Deci (2000) ainda consideram que a motivação é importante para a execução de uma tarefa, independente de esta ser ou não uma atividade relacionada a trabalho, pois sem motivação o indivíduo não será impelido a fazer algo. Independente da atividade a ser desenvolvida, se laboral ou não, a motivação para fazê-la é necessária, caso contrário, o indivíduo enfrentará a desmotivação. De acordo com Guimarães e Bzuneck (2008), a desmotivação tem por característica a falta de interesse em se realizar uma atividade ou a falta de proatividade.

A desmotivação representa a fase de motivação menos autodeterminada, já a motivação intrínseca é o tipo de motivação mais autodeterminado. Segundo a SDT, tipos de motivação autodeterminados (motivação intrínseca e regras estabelecidas) podem gerar frutos positivos; já tipos de motivação não autodeterminados (estímulo, diretrizes externas e intercaladas) podem produzir resultados negativos (DECI; RYAN, 1991). Connell e Ryan

(1985) baseiam-se no *continuum* de autodeterminação para desenvolver uma técnica de cálculo do "Índice de Autonomia Relativa RAI", que representa o grau de autodeterminação individual por meio da reflexão de variados tipos de motivações.

A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1980), portanto, procura apontar os fatores intrínsecos e extrínsecos que estimulam o comportamento e a atitude humanos. Os fatores intrínsecos estão relacionados à satisfação e ao bem-estar enquanto os extrínsecos identificam-se ao ambiente externo, como recompensa, castigo, fatores de aprovação, autoestima, constrangimento e privação (DECI; RYAN, 1980).

Essa é uma teoria que se distingue das demais que tratam do processo motivacional, visto que não aborda a motivação como um comportamento único, mas a separa em categorias que possibilitam indicar os fatores mais relevantes na previsão de alguns comportamentos (DURSO et al., 2016). A teoria da autodeterminação elucida os elementos da motivação intrínseca (relacionamento, autonomia e capacidade) e da motivação extrínseca (integração¹⁷ e internalização¹⁸). Esses aspectos sustentam a evolução da personalidade e a autorregulação do comportamento, para aprimorar o bem-estar pessoal.

De acordo com Murray (1978), algumas tentativas sensoriais e outras ações comportamentais são intrinsecamente gratificantes, como, por exemplo, atividades prazerosas, lúdicas realizadas por uma satisfação ou prazer inato. Assim, para explicar certas atitudes que motivam as pessoas, que podem despende muito tempo executando alguns tipos de atividade sem uma gratificação externa evidente, como fama ou dinheiro, surgiu a "teoria da motivação intrínseca". Nesse aspecto, as recompensas são intrínsecas à atividade em si, vinculadas às emoções positivas que acompanham esse comportamento.

A teoria da automotivação é baseada na essência humana e nas condições que estimulam a ação. Essa teoria retrata uma variação na ação de mecânica a orgânica. A variação mecânica vem do estímulo ambiental e impulso biológico, enquanto a orgânica está relacionada às necessidades internas que fornecem energia ao organismo para gerenciar seus aspectos impulsivos e emocionais (DECI; RYAN, 1985).

A teoria da autodeterminação se baseia em inclinações de crescimento positivas e explica fatores que apoiam ou dificultam a automotivação, o funcionamento social e o bem-estar pessoal. Ela estuda os determinantes de tendências humanas e da motivação intrínseca

¹⁷ A integração é um processo proativo e racional, pela qual a pessoa precisa significar os regulamentos externos apreendidos (WILLIAMS et al., 1994).

¹⁸ O processo de internalização é uma aquisição dos regulamentos do meio sociocultural por parte do indivíduo, que internaliza regras e regulamentos e os absorve, usufruindo de maior autonomia em suas ações (RYAN, 1993).

para sustentar a aprendizagem ativa e inventiva, sistematização, concorrência, performance e felicidade dos indivíduos na sociedade (BAARD; DECI; RYAN, 2004; COCCIA, 2014; COCCIA; CADARIO, 2014; COCCIA; ROLFO, 2013).

A motivação intrínseca é o que melhor representa a capacidade positiva da natureza humana, vista por Deci e Ryan (2000), Ryan e Deci (2000a), entre outros estudiosos, como o alicerce para a integridade psicológica, a coesão social e a evolução. A motivação intrínseca caracteriza-se por uma predisposição natural do indivíduo para procurar coisas novas, superar obstáculos de forma a ultrapassar as suas capacidades. Assim, há engajamento em uma determinada atividade por ela mesma, por ser atraente, prazerosa, sedutora, ou que de alguma maneira gere satisfação.

Deci e Ryan (2002) dizem que a motivação intrínseca não é impulsionada por prováveis resultados, ou seja, é a escolha de realizar uma atividade apenas pelo prazer que porventura ela possa oferecer. A motivação intrínseca reflete a propensão humana de envolver-se em atividades que possam ser animadoras quanto a aprendizado e desenvolvimento. Ela é produzida quando os seres executam atividades que eles considerem prazerosas, é interna, já que vem de dentro do indivíduo, e está equiparada ao “eu interior”. Ou seja, no que tange à motivação intrínseca, o indivíduo tem prazer e vontade para realizar a tarefa, sendo esta vista como um fim em si mesma.

A motivação intrínseca pode ser relacionada ao contexto escolar, assunto que vem sendo alvo de vários estudos nos últimos anos, tendo como objetivo, em sua maior parte, descobrir formas de inspirar os estudantes a promoverem seu envolvimento em atividades de aprendizagem (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002).

De acordo com Vallerand (2001), a motivação intrínseca é uma conduta envolvida consigo mesma e com a satisfação e o prazer advindos dessa participação. Significa realizar uma atividade pelo prazer de executá-la por si, sem expectativas de recompensas externas, por seu próprio interesse e pelos sentidos e reflexões espontâneos. Se, no entanto, uma tarefa é executada esperando-se algum tipo de recompensa, o indivíduo está motivado extrinsecamente.

Características presentes, como imaginação, maleabilidade, autenticidade, podem expressar um comportamento intrinsecamente motivado. Atividades motivadas extrinsecamente são aquelas em geral controladas, já a motivação intrínseca é mais frequentemente relacionada à independência, o que desperta maior interesse, menos apreensão e pressão, aprendizagem satisfatória, autoconfiança, emoções positivas, amor-próprio elevado, melhor saúde física e psicológica (KOBAL, 1996).

A importância do conceito de motivação intrínseca ancora-se no fato de que a motivação extrínseca tem a tendência a se degradar uma vez atingida a necessidade ou quando o alvo extrínseco é satisfeito, enquanto a motivação intrínseca tende a ser mais constante (MASSARELLA; WINTERSTEIN, 2005).

Visto que a motivação intrínseca alude a ações executadas sem motivações externas, quando as pessoas têm essa motivação interna podem participar de atividades, explorar com vistas a seu desafio, alegria e emoção. Esse comportamento tem motivação interna (DeCHARMS, 1968), ou seja, eles experimentam a si mesmos em vez de fontes externas, e são associados a interesse e entusiasmo (DECI; RYAN, 1985). Assim, como uma forma de autonomia, quer dizer, função voluntária, a motivação intrínseca é o alicerce interno do ser humano (FLAVELL, 1999).

A motivação no âmbito escolar pode ser avaliada como fator preponderante do padrão e da qualidade da performance e do aprendizado. Um aluno motivado envolve-se ativamente no sistema de aprendizagem, comprometendo-se e perseverando em atividades que lhe sejam provocadoras. Ele emprega energias, utiliza ferramentas adequadas, procura elaborar novas competências e entendimento das tarefas e tem orgulho acerca dos resultados de seu desempenho. A motivação intrínseca do aluno não provém de treino ou estudo, no entanto pode sofrer influência, em especial por ações do professor. Sem desconsiderar todas as expectativas que os estudantes trazem para a sala de aula, este ambiente pode tornar-se um fator de influência para a sua motivação (AMES, 1992; GIVVIN et al. 2001).

É importante ressaltar que corresponder às exigências de competência e autonomia é essencial para a manutenção da motivação interna, e isso vai de encontro ao conceito da teoria da autoeficácia¹⁹ (BANDURA, 1989), que contradiz o sentido funcional de autonomia. Nesse sentido, estudantes capazes, porém sem autonomia, não conservarão sua motivação interna de aprendizagem. Vários estudos sustentam a teoria da SDT de que autonomia e as habilidades são essenciais para conservar a motivação intrínseca (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999).

Desse modo, na seara da educação, a motivação é presumida como um fator chave no que se refere à aprendizagem (LIM, 2004). Estudos mais antigos demonstraram que a motivação do estudante está associada a diversos resultados relevantes da aprendizagem, como persistência (VALLERAND; BISSONNETTE, 1992), retenção (LEPPER; CORDOVA, 1992) e satisfação com o curso (FUJITA-STARCK; THOMPSON, 1994).

¹⁹ Autoeficácia é a convicção que o indivíduo tem em sua capacidade de ordenar e realizar determinada ação para atingir determinado resultado. (BANDURA, 1977; 1997).

Na subseção 1.7 serão apresentados alguns resultados de trabalhos que abordam a teoria da autodeterminação no ensino da contabilidade, objeto de estudo do presente trabalho.

1.7 A teoria da autodeterminação no ensino da Contabilidade

A teoria da autodeterminação tem sido estudada em diversas áreas do conhecimento. Na de Ciências Contábeis, por exemplo, há várias pesquisas que objetivam mensurar a motivação dos estudantes.

Leal, Miranda e Carmo (2013) avaliaram a motivação de uma amostra de 259 estudantes matriculados em todos os períodos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, à luz da teoria da autodeterminação, cujos resultados foram analisados aplicando-se a análise fatorial exploratória, que indicou, a partir de 29 variáveis pesquisadas, o surgimento de sete fatores que elucidaram 61,09% da variabilidade total dos dados. Percebeu-se que, apesar de estilo autônomo de motivação extrínseca de regulação integrada, o foco dos alunos ainda está nos ganhos pessoais resultantes da realização da atividade (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008), ou seja, as expectativas dos discentes de Ciências Contábeis, quando do ingresso na universidade, estão majoritariamente ligadas aos benefícios profissionais, sendo o curso apenas o meio para atingirem o que desejam.

A pesquisa constatou, ainda, entre os alunos estudados, uma motivação bem variada para a aprendizagem. As comparações entre as diversas variáveis que constituíram o estudo apontaram, de um lado, estudantes cuja preocupação era ampliar o nível de conhecimentos ou em alcançar uma capacitação adequada para o exercício de sua futura profissão e, de outro, alunos cujo objetivo era apenas a obtenção do diploma ou somente frequentar as aulas para garantir presença.

Também foi possível observar que o nível de autonomia motivacional decresceu ao longo do curso, e que uma das possíveis causas poderia estar ligada à qualificação didático-pedagógica dos professores. Os resultados aferidos nesta pesquisa ressaltaram a importância de o professor conhecer os processos de motivação e sua importância em sala de aula, visto que, no ambiente universitário, o discente pode ter seu comportamento pautado por vários fatores, como pressões internas, influências sociais ou frequências.

Além disso, os resultados ainda indicaram a necessidade de novas modalidades de ensino, que possam tornar mais dinâmico o processo de ensino-aprendizagem, atraindo mais

os alunos para o conteúdo a ser estudado, pois é crescente, no ambiente universitário, a inclusão de estudantes cada vez mais heterogêneos, de gerações diversas, e cada vez mais conectados às novas tecnologias (CUNHA; PINTO, 2009). Tais elementos suscitam a aplicação de novos métodos de ensino que despertem e envolvam os estudantes de Ciências Contábeis no processo de aprendizagem.

O estudo de Carmo (2014) buscou identificar afinidades e divergências nos tipos de motivação acadêmica entre os estudantes de Ciências Contábeis das modalidades a distância e presencial pertencentes a uma instituição de ensino superior privada, sob a luz da teoria da autodeterminação, com a utilização da escala de motivação acadêmica e com o uso da análise fatorial. Os resultados possibilitaram diferenciar e legitimar seis fatores principais, que revelaram três tipos motivacionais específicos das duas modalidades analisadas na pesquisa. Quanto aos fatores reunidos sobre os três considerados pertinentes para os alunos da modalidade presencial (motivação intrínseca, motivação extrínseca por controle externo e desmotivação), foi possível constatar que os alunos dessa modalidade se mostraram motivados intrinsecamente e, em parte, estavam preocupados em comparecer às aulas para garantir frequência. Na observação dos itens agrupados nos três fatores válidos para os alunos da modalidade a distância, ou seja, motivação extrínseca introjetada, motivação extrínseca por controle externo e desmotivação, percebeu-se que os estudantes desta modalidade não demonstraram níveis significativos de autodeterminação, predominando a tipologia motivacional de caráter extrínseco com regulação introjetada, cuja característica principal é o desempenho estudantil de autonomia mediana e voltado para a obtenção de reconhecimento social.

A pesquisa de Albuquerque et al. (2016) identificou o perfil motivacional dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Sousa, e foi possível afirmar que os alunos estavam motivados tanto extrinsecamente quanto intrinsecamente. O maior padrão de motivação, com a maior concordância com as assertivas relacionadas, foi apresentado na motivação intrínseca para o saber, seguida pela motivação extrínseca de regulação externa, tipo de motivação que apresenta o menor nível de autodeterminação, pois aqueles que agem por essa regulação focam somente nos benefícios materiais e externos. Sendo assim, de acordo com o estudo, não se pode afirmar que os alunos pesquisados possuem maior propensão a um comportamento autodeterminado.

Em outro estudo, Borges, Miranda e Freitas (2017) analisaram 309 alunos de turnos integral e noturno do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira, do

segundo ao décimo períodos, sendo 111 (36%) homens e 198 (64%) mulheres. Os resultados mostraram que 70% dos estudantes trabalhavam ou realizavam estágio e que 12% dos alunos executavam alguma forma de atividade acadêmica, como iniciação científica, monitoria, empresa júnior ou programa de educação tutorial (PET).

As informações examinadas pelo método de análise fatorial exploratória mostraram que, das 23 variáveis pesquisadas, apareceram 6 fatores, que explicam 61,49% da variação total dos dados. Os maiores agrupamentos das variáveis consistiram em motivação intrínseca e motivação extrínseca por identificação, com médias de 6,79 e 5,37, respectivamente. Segundo o estudo, os resultados podem apontar que esses tipos motivacionais estão mais relacionados a alunos do ensino superior no Brasil, o que sugere que alguns alunos se empenham em tirar boas notas espontaneamente; no entanto, outros visualizam as vantagens que o estudo proporciona, como valorização social, conclusão do curso e, futuramente, um possível de um bom emprego.

Em mais um estudo de 2017, Schnell verificou como os diversos estágios de motivação/desmotivação impactam na performance dos alunos do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino privada e uma pública, sob a égide da teoria da autodeterminação.

A pesquisa identificou, nos alunos da IES privada, a predominância de 90,2% de alunos iniciantes e 89% de concluintes motivados extrinsecamente por identificação, sendo as principais razões que geram essas motivações o aluno achar que a formação universitária o ajudará a se preparar melhor para a carreira escolhida e por acreditar que a formação de nível superior aumentará a sua competência enquanto profissional.

Já para os alunos da IES pública a predominância para os iniciantes (87,5,8%) e concluintes (77,7%) foi de motivação extrínseca por regulação externa, sendo os fatores com maiores índices para os alunos calouros a necessidade do diploma, conquistar um trabalho bem remunerado e porque querem ter uma boa vida no futuro; enquanto para os alunos concluintes são a obtenção de um emprego e notoriedade no futuro; ter uma boa vida e obter uma adequada remuneração no futuro.

O estudo de Santos, Botinha e Santos (2018) buscou identificar, à luz da teoria da autodeterminação, os níveis e determinantes de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma IES privada, e para isso foi efetuada uma sondagem, por meio de questionário, com 88 alunos de Ciências Contábeis de uma fundação de ensino superior do Triângulo Mineiro. Na ocasião da coleta dos dados, primeiro semestre de 2018, havia alunos matriculados e cursando o 1º, 3º, 5º e 7º períodos. Em virtude do ingresso recente no curso,

foram excluídos da pesquisa os alunos de 1º período, verificando-se os índices de motivação a partir do 3º período.

A pesquisa teve como base a análise fatorial exploratória que, por meio de 30 variáveis, subdividiu-se em 7 fatores. Foi possível observar-se que os discentes que participaram da pesquisa tinham motivação bem diversificada: alguns acreditavam em uma boa performance no futuro e preocupavam-se realmente em aprender, o que caracteriza a motivação intrínseca; e outros pensavam apenas em obter presença nas aulas (motivação externa), ou mesmo não sabiam o que estavam buscando (desmotivação). O trabalho também concluiu que ao longo dos semestres letivos a automotivação tendia a diminuir, e que a motivação intrínseca esteve em seu auge no 5º período e diminuiu ao se chegar no 7º.

Em sua pesquisa, Souza e Miranda (2019) analisaram alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública à luz da teoria da autodeterminação, com amostra formada por 91 estudantes, que fizeram parte do estudo entre os anos de 2014 e 2016. A princípio, por meio da análise fatorial exploratória, foram definidos os fatores concernentes aos tipos motivacionais. A seguir, foram calculados os escores médios dos alunos, que foram comparados por meio do teste Wilcoxon nos dois momentos (2014 e 2016). Ao final, foram examinadas as diferenças entre as médias dos escores fatoriais por meio do teste Mann-Whitney U para as variáveis gênero, turno, vínculo ao mercado de trabalho e participação em atividades acadêmicas.

Os resultados mostraram não haver divergência importante entre as médias nos dois instantes dos três tipos de motivação mais autodeterminados (motivação intrínseca, extrínseca por identificação e introjetada). Entretanto, verificou-se acréscimo nos fatores relacionados à desmotivação e à motivação extrínseca por regulação externa na frequência às aulas. A pesquisa apurou que, com o transcorrer do percurso acadêmico, a automotivação tendeu a diminuir e sugeriu que fossem investigadas possíveis técnicas de manutenção ou aumento da motivação dos alunos ao longo do curso.

Em outro estudo, Reis (2020) analisou uma amostra de 404 alunos de Ciências Contábeis, a maioria do sexo feminino, cursando turno integral, com experiência profissional, isto é, vinculada a alguma forma de trabalho. Esta pesquisa verificou, por meio da análise fatorial de sete fatores já apresentados, que os alunos aferiram maiores médias de motivação nas variáveis “motivação extrínseca por regulação integrada” e “motivação extrínseca por regulação introjetada e externa”; já a menor média foi verificada em relação ao fator desmotivação.

Pavão, Borges e Voese (2020) avaliaram as motivações intrínseca e extrínseca, a desmotivação e o desempenho acadêmico na percepção dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública. A pesquisa apurou, por meio de estatísticas descritivas e testes de diferença de médias, que estudantes do gênero feminino da amostra pesquisada estavam mais intrinsecamente motivadas, ou seja, consideravam o curso uma atividade que em si gerava satisfação. Os estudantes do gênero masculino, por sua vez, também apresentavam motivação intrínseca, contudo menor quando comparados com o gênero feminino, além de apresentarem maiores níveis de motivação extrínseca. Os resultados demonstraram ainda que a motivação intrínseca das alunas estava mais focada em provar a si mesmas sua competência em realizar o curso, enquanto o gênero masculino da amostra estava extrinsecamente motivado a concluir o curso devido à vontade de iniciar um negócio próprio.

Já Colares e Amorim (2020) analisaram o nível de motivação dos discentes em Ciências Contábeis, em relação às características demográficas, sob a égide da teoria da autodeterminação e outros motivos que levaram os estudantes a escolher o curso, por meio da aplicação de um questionário a 339 alunos do curso de Ciências Contábeis em cinco universidades (duas públicas e três privadas), mensurando-se o nível de motivação em cinco dimensões: motivação intrínseca; extrínseca por regulação externa, regulação introjetada e regulação por identificação e desmotivação. Apesar de haver alunos de duas universidades públicas na amostra, em sua maioria os participantes eram alunos de instituições privadas, gênero feminino, de até 25 anos de idade e já trabalhando em alguma área relacionada ao curso.

Os dados colhidos apontaram um elevado nível de motivação intrínseca, que está relacionada a fazer algo pelo prazer e pela realização pessoal. Porém, outras dimensões também foram importantes, demonstrando que outras questões externas ao discente também cooperam para que ele realize o curso na área de contabilidade, seja por meio de pressão de algo ou de alguém ou a possibilidade de ganho pela realização do curso. Apesar de não chegar a ser nula, observou-se um baixo nível de desmotivação, evidenciando que apesar de tantas expectativas positivas quanto à área profissional escolhida, ainda há inseguranças ou instantes em que o aluno (ou alguns deles) sentem-se perdidos com a sua atuação no curso.

Os estudos apresentados adotaram a metodologia quantitativa na pesquisa sobre autodeterminação de alunos de Ciências Contábeis e demonstraram importantes contribuições. O presente trabalho intenta também contribuir com os estudos nesta área, utilizando a teoria da autodeterminação de alunos de Ciências Contábeis após a pandemia de Covid-19, adotando a metodologia qualitativa. A pesquisa de campo foi fundamentada no *continuum* de motivação

definido por Deci e Ryan (2000, ver Figura 1), e exemplificado por Richard, Ryan e Moller (2017, ver Quadro 1), a partir dos fatores de autodeterminação: regulação intrínseca; regulação integrada; regulação identificada; regulação introjetada; regulação externa; e desmotivação. A seção a seguir tratará dos procedimentos metodológicos a serem utilizados neste trabalho.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresentará e explicitará os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo e atender aos seus objetivos.

2.1 Tipo de pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter investigativo. Malhotra (2001) define a metodologia qualitativa como não estruturada, exploratória, fundamentada em entrevistas em profundidade, que oportunizam percepções, melhores pontos de vista e compreensão do contexto do tema.

Quanto à sua natureza, é considerada descritiva, visto que intenta estudar os posicionamentos do grupo analisado (GIL, 2008). Já Triviños classifica o estudo descritivo como aquele que procura descrever com fidelidade as circunstâncias e fenômenos de uma dada realidade (1987).

Em tempos de pandemia, entende-se que esta pesquisa de caráter qualitativo, a partir dos relatos diretos dos estudantes pesquisados, poderá contribuir para o debate acerca dos processos de motivação do indivíduo, pois vivencia-se uma nova realidade e desafios não só quanto ao prosseguimento de seus estudos, quanto na vida em geral e em relação ao futuro; além disso, percebe-se uma quantidade maior de pesquisas de cunho quantitativo na área das Ciências Contábeis.

Para atingir os objetivos, foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista em profundidade, com roteiro semiestruturado e centrado no problema, pois segundo Seidman (1998), o atributo mais importante do entrevistador é a disposição verdadeira pelas pessoas que têm algo a ofertar. De acordo com Creswell (2007), os elementos e/ou locais (documentos) precisam ser escolhidos de tal maneira que auxiliem o pesquisador a compreender o seu problema de pesquisa.

2.2 Coleta de dados

Uma das estratégias mais importantes de uma pesquisa de caráter qualitativo é a entrevista em profundidade, que é realizada por meio de perguntas abertas, na qual quem responde é motivado por um entrevistador a externar motivações, convicções, ações e impressões subjacentes sobre um determinado tema (AAKER; DAY; KUMAR., 2003; JOLLEY; MITCHELL, 2009; MATTAR, 2005). A entrevista procura saber como e porquê algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências (GIL, 2010; RICHARDSON, 2007).

Os maiores benefícios em proceder a entrevistas em profundidade são facilitar a expressão autônoma de posicionamentos individuais, lograr uma maior taxa de respostas, visto que os examinadores podem acompanhar de forma mais próxima o entrevistado, mais facilidade em alcançar entrevistados cujo nível de instrução seja mais baixo, a possibilidade de esclarecimento de dúvidas dos entrevistados, e atingir uma quantidade maior de dados por pessoa, em confronto com outros instrumentos de coleta de dados (JOLLEY; MITCHELL, 2009; ROESCH, 2005; SAURIN; RIBEIRO, 2000).

O presente trabalho intentou realizar entrevistas em profundidade com acadêmicos de Ciências Contábeis, que Hair et al. (2005) qualificam como uma conversa individual entre um entrevistado e um entrevistador treinado. De acordo com Godoi e Mattos (2006), entrevistas fundamentadas em roteiros semiestruturados possibilitam flexibilidade ao pesquisador para organizar e elaborar as perguntas durante as entrevistas. Deve-se salientar, ainda, que em pesquisas qualitativas, o roteiro semiestruturado não denota rigidez, possibilitando ser aprimorado no decorrer do estudo, mormente na elaboração de estudos de casos. Como instrumento para a realização das entrevistas deste trabalho, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado (Quadro 2 - *Roteiro final de entrevistas*).

As entrevistas foram realizadas durante os meses de março e abril de 2021, com 12 alunos de quarto período do curso de Ciências Contábeis, do semestre 2021.1, de uma instituição particular de ensino superior da Zona Norte do Rio de Janeiro, com duração aproximada de 45 a 50 minutos cada. Os alunos entrevistados, por questão de confidencialidade, foram identificados aleatoriamente.

As entrevistas seguiram um roteiro previamente estabelecido composto de questões demográficas iniciais, seguidas de 17 perguntas, assim distribuídas:

As perguntas ‘a’ e ‘b’ referiram-se à percepção do aluno quanto a estudar durante a pandemia e quais mudanças foram por ele percebidas. As questões ‘c’, ‘d’, ‘e’, ‘f’ e ‘g’ abordaram o período pré-pandemia, para que o aluno possa transmitir suas impressões sobre o estudo antes das aulas remotas, suas dificuldades, desafios, mas também o que o ajudava a estudar e aprender.

Já as perguntas ‘h’, ‘i’, ‘j’, ‘k’ e ‘l’ trataram do 1^o semestre, quando da mudança das aulas tradicionais para online, questionando o aluno como foi vivenciar este momento, suas dificuldades, desafios, mas também o que o ajudava a estudar e aprender. Por fim, as perguntas ‘m’, ‘n’, ‘o’, ‘p’ e ‘q’ abordaram as percepções quanto ao segundo semestre, se houve mudanças em relação ao 1^o, e mais uma vez, suas dificuldades, desafios, e o que o ajudava a estudar e aprender.

Quadro 2 – Roteiro final de entrevistas

PERGUNTAS	
Percepções quanto ao estudo durante a pandemia	a) Como foi para você estudar na pandemia? b) Quais mudanças você percebeu?
Percepções sobre o estudo/aprendizagem antes da pandemia	c) Como era para você estudar antes da pandemia? d) O que te ajudava a estudar? e) O que dificultava? Quais eram os desafios? f) O que te ajudava a aprender? g) O que dificultava? Quais eram os desafios?
Percepções sobre o estudo/aprendizagem no 1^o semestre	h) No começo do 1 ^o semestre, como foi o momento da mudança? i) O que te ajudava a estudar? j) O que dificultava? Quais eram os desafios? k) O que te ajudava a aprender? l) O que dificultava? Quais eram os desafios?
Percepções sobre o estudo/aprendizagem no 2^o semestre	m) Na sua percepção, o que mudou do 1 ^o semestre de aulas remotas para o 2 ^o ? n) O que te ajudava a estudar? o) O que dificultava? Quais eram os desafios? p) O que ajudava a aprender? q) O que dificultava? Quais eram os desafios? Há algo mais que você queira acrescentar?

Fonte: A autora, 2021.

2.3 Seleção dos sujeitos

A seleção dos sujeitos foi composta por estudantes de quarto período do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior (IES) particular, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, em que a pesquisadora é docente. A modalidade educacional nesta IES antes da pandemia era presencial.

O critério utilizado para selecionar os respondentes foi a publicação de uma mensagem através do Mural do Google Classroom para a turma do 4ª período do ciclo básico, da disciplina Análise das Demonstrações Contábeis. Os 12 alunos que primeiro responderam à mensagem foram escolhidos para serem entrevistado por meio do Google Meet.

2.4 Análise dos dados

Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa parte de temas ou pontos de interesses mais amplos, que vão sendo determinados à medida que o estudo se desenvolve, obtendo dados que retratem pessoas, locais e métodos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação que ele está estudando, na busca da compreensão os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes. Foi realizada uma análise qualitativa dos dados, pois:

Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos. [...] É a análise que vai permitir observar os componentes de um conjunto, perceber suas possíveis relações, ou seja, passar de uma ideia-chave para um conjunto de ideias mais específicas, passar à generalização e, finalmente, à crítica. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 27-28).

As respostas dos alunos foram analisadas e classificadas levando-se em consideração os níveis descritos no *continuum* de motivação definido por Deci e Ryan (2000) no Quadro 1, ou seja, por meio da percepção da pesquisadora, foram classificados os níveis de motivação em: ausência de motivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca.

2.5 Limitações do método

Quanto à coleta de dados, Britto Júnior e Feres Júnior (2011) classificam a entrevista em profundidade como um instrumento flexível para a realização de trabalhos científicos na área social, visto ser possível o entrevistador evitar todas as limitações deste método de coleta de dados, utilizando-se de mais qualidade na entrevista e estruturando um bom roteiro.

Esta é uma pesquisa descritiva, não conclusiva, em que se intentou proporcionar o máximo de informações possíveis sobre o assunto tratado. A definição do número de entrevistados (12, neste trabalho) poderia acarretar uma restrição em razão do quantitativo dos sujeitos, mas consoante Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 17) na pesquisa qualitativa “o foco não está na quantificação, mas na análise do fenômeno em profundidade, elencando as subjetividades, suas relações, bem como interlocuções na malha social”.

Se o objetivo geral do estudo é limitado, o caráter descritivo é pequeno, visando responder somente o que caracteriza determinado grupo, e qualquer adversidade nos sujeitos pode ser reduzida assim que outros indivíduos são entrevistados, visto que as percepções individuais se complementam e o que não foi compreendido com um poderá ser com outro entrevistado.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Características dos respondentes

Os alunos foram classificados aleatoriamente de A1 a A12, informando-se idade, gênero e atuação profissional (se trabalha ou não e, caso sim, se na área contábil). Todos os alunos entrevistados ainda estão no chamado “Ciclo básico” do curso de Ciências Contábeis, ou seja, até o quarto período. As idades variavam entre 20 e 34 anos, sendo cinco estudantes do sexo feminino e sete do sexo masculino. De forma a conhecer melhor os respondentes da pesquisa, foi elaborado o Quadro 3, identificando o perfil de cada um.

Quadro 3 – Características dos respondentes

IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	IDADE	GÊNERO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
A1	34 anos	Feminino	Trabalha, porém não na área
A2	21 anos	Masculino	Estagia em escritório de contabilidade
A3	33 anos	Masculino	Trabalha, porém não na área
A4	34 anos	Feminino	Trabalha, porém não na área
A5	24 anos	Feminino	Trabalha, porém não na área
A6	26 anos	Masculino	Trabalha, porém não na área
A7	26 anos	Masculino	Não está trabalhando
A8	35 anos	Masculino	Trabalha na área
A9	20 anos	Feminino	Estagia em escritório de contabilidade
A10	21 anos	Masculino	Trabalha como autônomo na área contábil
A11	31 anos	Masculino	Trabalha, porém não na área
A12	23 anos	Feminino	Trabalha, porém não na área

Fonte: A autora, 2021.

3.2 Análise das entrevistas

No caso dos estudantes ouvidos nesta pesquisa, quase todos, de alguma maneira, mencionaram a questão de que o momento vivido exigia querer e saber onde se quer chegar. Para muitos deles, um diploma de nível superior pode proporcionar uma melhor condição de vida para eles e suas famílias, portanto, metade deles, os entrevistados A2, A3, A6, A8, A9 e A10, mencionaram que o fator primordial que lhes facilitou o ensino remoto foi poder enxergar um futuro melhor, o que vai ao encontro do que afirmam Leal, Miranda e Carmo (2013), de que muitos alunos de Ciências Contábeis, quando do ingresso na faculdade, têm foco nos benefícios profissionais que advirão após a realização do curso.

No entanto, também foi possível perceber que um número significativo dos entrevistados mencionou também almejar crescimento pessoal, e que gostam de estudar Ciências Contábeis por se identificarem com essa área, o que tornava mais prazeroso o estudo e demonstra uma motivação intrínseca.

Ademais, a maioria dos alunos entrevistados mencionou ser responsável pelo pagamento de mensalidades, livros e demais materiais necessários ao estudo, o que os faz dar ainda mais valor, em suas falas, ao curso, indicando o quanto os alunos valorizam esta vivência acadêmica.

É preciso destacar, também, a idade dos alunos entrevistados, pois dos 12, oito têm mais de 25 anos, sendo cinco deles com mais de 30 anos, ou seja, afastados há algum tempo dos bancos escolares. Assim, para eles, ter um objetivo, saber que ao futuro serão colhidos, profissionalmente, os frutos do esforço de agora, além da consciência de que não podiam desperdiçar o tempo, os impulsionava a seguir em frente e fazia com que o estudo se tornasse mais fácil.

Após a realização das entrevistas, foram estabelecidas categorias e subcategorias, definidas com base nas respostas. As entrevistas com os 12 respondentes, realizadas por meio do *Google Meet*, tiveram uma duração média de 40 minutos cada, foram gravadas e transcritas. Em seguida, foram analisadas as percepções dos entrevistados de maneira a responder aos questionamentos presentes nos objetivos específicos deste trabalho, que se propunham a investigar os fatores que facilitaram e dificultaram o estudo remoto no contexto da pandemia, na perspectiva dos alunos; os desafios enfrentados por eles quando do estudo remoto; quais fatores os motivavam para o estudo e o aprendizado, sob a perspectiva da teoria

da autodeterminação (SDT); e se as estratégias de ensino utilizadas durante as aulas remotas estão impactando na autodeterminação dos alunos.

Os resultados demonstraram que a transição de ensino presencial, tradicional, para o remoto, ocorrida em apenas três dias, foi traumática para a maioria dos alunos. Por isso, o primeiro semestre de 2020 foi desafiador para todos, e inquietante para alguns, além dos professores, visto ser um período de adaptação, além de todas as variáveis que estavam sendo enfrentadas na vida pessoal e na profissional.

Essa mudança envolveu uma renovação de hábitos, como relatado pelo entrevistado A3, mas teve como lado positivo, segundo o entrevistado A2, o fato de ser preciso desenvolver a autonomia.

As respostas dos alunos quanto às categorias de fatores que facilitaram, dificultaram e os desafios enfrentados neste período de ensino remoto foram classificadas em subcategorias, a seguir.

3.2.1 Facilitadores do estudo remoto no contexto da pandemia

Esta categoria de análise tem o objetivo de investigar quais fatores facilitaram o ensino remoto no contexto da pandemia, sob a perspectiva dos alunos. Analisando-se as respostas, foi possível perceber que alguns fatores mencionados pelos respondentes como facilitadores do aprendizado, em um contexto de aulas remotas, demonstram motivação intrínseca e extrínseca por regulação identificada e integrada, motivações mais autônomas. As motivações dos alunos serão mais bem explicitadas na seção 4 deste trabalho.

Os dados mostraram que a maioria deles faz um curso em uma área de que gostam, ou com a qual querem trabalhar futuramente, o que foi fundamental para manter-lhes a motivação, pois havia diversos fatores que dificultaram o percurso, e que poderiam ter feito com que desistissem, que serão abordados na categoria 3.2.2.

Para uma melhor visualização das respostas desta categoria, elas foram agrupadas em subcategorias, a seguir.

3.2.1.1 Suporte dos Professores

Em relação aos professores, foi mencionado pelo entrevistado A8 que os docentes, em sua maioria, estavam mais abertos a tentar outras formas de ensinar, em especial após já estarem mais adaptados à nova forma de ministrar aulas, e que frequentemente incentivavam os alunos, o que para ele foi o principal facilitador do estudo durante o ensino remoto. A ajuda dos professores, como agentes facilitadores ou como incentivadores, não os deixando desistir, também foi mencionada por outros estudantes, como A3, A5, A6, A10, e A12, não como o principal fator, mas de qualquer forma relevante. A entrevistada A5, por exemplo, disse que “alguns docentes não sossegavam um minuto até você compreender o assunto”, o que foi um fator que a ajudou muito, principalmente no início do primeiro semestre de 2020, quando da adaptação ao modelo remoto.

Além disso, visto as aulas estarem acontecendo em um ambiente virtual, foi possível aos professores inserirem novas formas de transmitir o conteúdo, o que também se mostrou um fator de motivação. A inserção de ferramentas como o *Jamboard*, do *Google Classroom*, *Kahoot*, *Canva*, *Wordwall*, *Mentimeter* e outras metodologias ativas, como a gamificação, facilitou bastante o aprendizado, segundo os alunos. Como mencionado pelo entrevistado A8: “havia ferramentas que eles podiam utilizar durante as aulas que não poderiam ser usadas em sala presencial, e assim era possível, ainda em sala de aula virtual, trazer uma nova informação para complementar aquilo que estava sendo passado”.

Essa percepção dos estudantes condiz com o que afirmam Jang et al. (2009), quando mencionam que aspectos específicos do docente e a maneira como ele apresenta tarefas de aprendizagem pode atingir o prazer dos alunos, o que incentiva a motivação e promove um aprendizado mais profundo. Corroborando, Leal, Miranda e Carmo (2013) destacaram a relevância de o professor ter conhecimento dos processos de motivação e sua importância, visto que, na esfera universitária, o discente pode ter seu comportamento guiado por vários fatores, tais como pressões internas, intervenções sociais ou frequências. Desse modo, entender motivos que podem influenciar na aprendizagem e desempenho dos alunos deve ser uma inquietação rotineira de docentes e equipes pedagógicas, visto ser o professor um poderoso agente (NOGUEIRA, 2012).

3.2.1.2 Acesso à tecnologia

Apesar de para a maioria dos respondentes a internet ter sido citada como um dificultador importante, dois alunos a mencionaram como o fator que lhes facilitava o estudo durante a pandemia. Um dos alunos, A11, por saber da importância que a tecnologia assumiria nas aulas remotas, teve condições de fazer um investimento em um computador mais novo e em uma melhor rede de internet para a sua residência, o que foi um grande auxílio.

A aluna A1, curiosamente, citou a internet como um facilitador, pois conseguia tirar suas dúvidas em vídeos do YouTube e em outras plataformas, mas ao mesmo tempo como um dificultador, pois havia momentos em que ela não conseguia acessar a rede, em especial no horário ou durante as aulas remotas, o que fazia com que tivesse que assisti-las posteriormente, visto estarem sendo gravadas e postadas no ambiente virtual.

De acordo com Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), essas dificuldades de acesso a tecnologias e internet durante a pandemia expõem décadas de carência de políticas públicas efetivas. A internet neste momento de aulas remotas é um fator essencial para o acesso dos alunos, mas no caso dos discentes desta pesquisa, foi um importante elemento dificultador. Como dito pela entrevistada A1: “A internet não funcionava. Isso dificultava e muito. A internet do celular não pegava, a internet de casa às vezes não funcionava, então foi um momento muito complicado.”

Sabe-se que a internet pode ser um valioso aliado do ensino e da aprendizagem e, portanto, a menção à internet como facilitadora não foi surpreendente, mas como a realidade da maioria dos alunos desta pesquisa indica que eles têm preocupantes problemas em relação à conexão e acesso à rede, a internet foi muito mais citada, como já dito, como um dificultador, o que será abordado na subcategoria 3.2.2.1.

3.2.1.3 Gravação das aulas

O fato de as aulas estarem sendo gravadas foi mencionado pelos entrevistados A1, A2 e A5 como o maior facilitador durante o ensino remoto. Como são transmitidas e gravadas via *Google Meet*, e posteriormente postadas no ambiente *Google Classroom*, há a

possibilidade de assistir às aulas várias vezes, caso queiram, para anotações ou tirar dúvidas, ou para aqueles que porventura não puderam assisti-las ao vivo, opção que não existia quando das aulas presenciais.

Isso se tornou um aliado no aprendizado, tendo inclusive para alguns propiciado um bom aproveitamento. Esta opção foi de extrema importância para alunos que, muitas vezes, não tinham uma boa conexão de internet em casa, e ficavam impossibilitados de assistir de forma síncrona às aulas.

Um entrevistado, A8, mencionou que as aulas remotas e gravadas lhe possibilitaram, inclusive, continuar a faculdade em virtude da falta de tempo e da dificuldade de deslocamento do trabalho para a faculdade e, assim, a flexibilidade das aulas gravadas foi um facilitador importante, pois no caso específico deste aluno, a questão do deslocamento era um dificultador relevante. Segundo o aluno A5, “como as aulas ficaram gravadas, pra mim ficou muito mais fácil absorver as matérias”.

3.2.1.4 Suporte da Família

Em determinados casos, a família, que de certa forma atrapalhava a concentração, pois às vezes fazia barulho ou interrompia nos momentos de estudo, também servia como um elemento motivador, em especial para aqueles alunos que eram pais ou mães e que enxergavam nos filhos o estímulo para perseverar, e poder lhes oferecer um futuro melhor, o que em momentos difíceis lhes davam forças para continuar. Ademais, como muitos dos alunos eram a primeira pessoa da família a conseguir se inserir no ensino superior, alguns consideravam-se exemplos para irmãos ou filhos, o que em suas palavras lhes servia como estímulo a mais para não desistirem. O entrevistado, A11, mencionou que: “a família da gente, né, a família da gente é primordial na ajuda, é aquilo, você sente uma falta de vontade com alguma coisa, é alguém que vai lá e puxa a sua orelha, puxa a sua orelha, porque ‘o problema é esse? Então a gente vai resolver’.”

A família foi considerada pela entrevistada A4 como o maior fator a lhe facilitar o estudo durante esse período, porém foi também mencionada por alguns outros entrevistados como um facilitador “adicional”. Curiosamente, inclusive, a entrevistada A4 disse que era o filho pequeno quem a questionava quando ela, em vez de estar assistindo às aulas, estava vendo quaisquer outros vídeos ou com outras distrações, e lhe chamava a atenção. A

referência à família foi feita, de um modo ou de outro, por todos os respondentes, o que demonstra a importância do meio familiar para o grupo pesquisado.

3.2.1.5 Suporte dos pares

Um fator motivador e facilitador do estudo, mencionado como o principal pelos respondentes A7 e A12, foi a questão de saber que não estavam sozinhos neste momento difícil, pois esta nova realidade, de adaptação, era para todos. Assim, os colegas puderam se ajudar mutuamente, mesmo que de forma virtual, não só para dirimir eventuais dúvidas, mas também motivando. Como mencionado pelo aluno A7: “Então, o que me motivou e me ajudou a estudar foi a amizade com um colega de classe, porque ele consegue simplificar a matéria de uma maneira que eu entenda. Só não tinha aquela presença, aquele ambiente todo.”

A ajuda mútua foi importante, mesmo virtualmente, e é muitas vezes nas interações com os colegas que os alunos conseguem motivação para continuar com o curso, e como afirmam Leal, Miranda e Carmo (2013), às vezes o discente justamente comparece às aulas em busca dessas interações, que para muitos são importantes. Nesta época de pandemia, mesmo virtualmente, essa interação pôde ocorrer, e segundo a entrevistada A12, os colegas se incentivavam e tentavam motivar uns aos outros.

Foi possível perceber que aqueles alunos que não desistiram durante o período de ensino remoto, caso dos 12 entrevistados desta pesquisa, por exemplo, estreitaram os laços de apoio, pois se em algum momento um esmorecia, outro podia ajudar, ou como dito por eles “todos estavam no mesmo barco”.

O Quadro 4 mostra os principais fatores, declarados pelos alunos, como os que lhes facilitaram o ensino remoto durante a pandemia:

Quadro 4 – Principais fatores que facilitaram o ensino remoto durante a pandemia, segundo os entrevistados²⁰

IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	Fatores que facilitaram o ensino remoto
A3, A5, A6, A8, A10, A12	Suporte dos professores
A1, A11	Acesso à tecnologia
A1, A2, A5, A8	Gravação das aulas
A4, A11	Suporte da família
A7, A12	Suporte dos pares

Fonte: A autora, 2021.

3.2.2 Fatores que dificultaram o estudo remoto no contexto da pandemia

Esta categoria de análise tem o objetivo de investigar quais fatores atuaram como dificultadores para os alunos durante o ensino remoto no contexto da pandemia. No caso das dificuldades enfrentadas pelos alunos, em especial durante o primeiro semestre de 2020, foi possível perceber motivações variadas para a aprendizagem.

Para uma melhor visualização das respostas, elas foram agrupadas em subcategorias, a seguir.

3.2.2.1. Falta de acesso à Internet

Como em sua maioria, os alunos pertencem às classes C e D, 33% dos entrevistados (alunos A1, A2, A7 e A9) mencionaram a questão da precariedade da internet em sua residência como o maior obstáculo para um melhor aproveitamento, o que corrobora a fala de Mendes e Oliveira (2020), que afirmam que hoje a internet é uma demanda social, já que é um instrumento essencial para o processo de ensino na modalidade remota.

²⁰ Alguns alunos mencionaram mais de um “facilitador principal”, o que explica alguns respondentes aparecerem mais de uma vez na tabela.

No caso dos alunos pesquisados, além da dificuldade quanto ao acesso satisfatório à internet, havia o problema de falta de um equipamento adequado para estudar e alguns sequer tinham um computador para o momento de estudo, tendo que acompanhar pelo celular, quando possível.

Essas dificuldades confirmam o que contribui Marques, quando afirma que essa é uma questão política e social que necessita de investimentos e políticas públicas de maneira a diminuir os problemas de intensificação da desigualdade na educação brasileira (MARQUES, 2020). Apenas um entrevistado, o A11, declarou que teve a oportunidade de adquirir um bom computador e ter uma adequada conexão de internet em casa e, portanto, não teve problemas neste quesito. O que não foi o caso do aluno A7: “Eu não tinha computador, internet, um caminhão arreventou meu fio de internet, e como era aula remota eu perdia muito, meu pacote de telefone não durava nem meia hora de aula, porque ia rápido a minha internet, meu pacote não era grande”.

Desse modo, a questão da internet, ferramenta primordial em aulas remotas, é tão importante que também foi mencionada nos desafios enfrentados pelos alunos e, portanto, será novamente abordada na subcategoria 3.2.3.1.

Esta subcategoria já era esperada como um fator dificultador, pois foram constantes as mensagens dos alunos quanto à conexão ruim ou falta de um bom pacote de dados para acompanhamento das aulas. Como professora, pôde-se inferir ser este um entrave alarmante e, infelizmente, com poucas possibilidades de solução a curto prazo, e que impactou bastante na motivação e no aprendizado dos alunos.

3.2.2.2. Pouco tempo para adaptação ao ensino remoto

O início das aulas no modelo remoto em março de 2020, em especial, foi um período bastante difícil, em que todos, em especial docentes e discentes, ainda precisavam se adequar àquela nova realidade. Esta dificuldade de adaptação foi apontada por quatro alunos (A3, A5, A8 e A12) como o fator que mais os prejudicou; segundo o entrevistado A6, as aulas remotas estão sendo uma “batalha de resistência”, ou, como citado pelo aluno A3: “Foi complicada a transição sim, mudança de hábito, né, então tudo que é novo causa estranheza, e assim, só que é o que eu falei antes, a gente tem que se adaptar”. No entanto, foi elogiada a agilidade com

que a instituição enfrentou o momento atípico, disponibilizando rapidamente a plataforma *Google Meet* para que as aulas não sofressem interrupção.

Entretanto, corroborando Mendes e Oliveira (2020), mesmo sendo crescente o uso de ferramentas digitais na prática docente, a aula remota demandou dos professores especial atenção quanto à sua adaptação, como o tempo da aula, os mecanismos didáticos, a metodologia e a avaliação, cujo domínio demanda tempo e dedicação dos professores. No caso de alguns foi preciso vencer deficiências quanto ao domínio da tecnologia, para que pudessem ministrar aulas virtuais.

Esse fato aconteceu na instituição em que os entrevistados estudam, pois foi unânime entre os alunos a percepção de que o segundo semestre de 2020 foi mais “fácil” que o primeiro semestre, visto que os professores já dominavam melhor a tecnologia e os recursos e, por sua vez, os alunos também já estavam mais bem adaptados, o que inclusive impactou positivamente na motivação dos discentes.

O período de adaptação foi difícil para todos, mas, felizmente, desde meados do primeiro semestre de 2020 as aulas começaram a ser mais bem ministradas pelos professores e aproveitadas pelos alunos.

3.2.2.3 Falta de contato presencial

Mesmo contando com o benefício das aulas gravadas, para os alunos faz diferença não estar ao vivo com o professor, pois uma dúvida surgida, no caso de se assistir a uma aula gravada, não pode ser dirimida na mesma hora. Por isso, a maioria ainda afirma preferir a aula presencial, em virtude do contato com os colegas, inclusive na elaboração dos trabalhos em grupo, do “ambiente de sala de aula”, ou da possibilidade de maior acesso ao professor para aqueles discentes envergonhados, que ficam inibidos de interromper a aula online e fazer perguntas. Dois alunos, A5 e A6, sinalizaram especialmente a falta de contato presencial com colegas e professores como o maior empecilho ao estudo neste momento. Como dito pelo aluno A6: “Para mim, não ter contato com o professor em sala de aula é horrível”.

No modelo presencial era possível contactar o professor após as aulas, conversar, ter uma melhor aproximação. Essa percepção concorda com Mullen e Tallent-Runnels (2006), que, ao estudar a impressão dos alunos, verificaram que os que estão em salas de aula online e os que estão em ambientes tradicionais têm variadas impressões a partir do suporte e

exigências dos professores, o que está relacionado à satisfação dos alunos quanto ao curso, motivação e aprendizagem.

As disciplinas práticas, em especial, ofereceram um desafio ainda maior de adequação em relação às aulas remotas, o que foi sentido pelos alunos. Até mesmo o esforço de deslocamento de casa ou trabalho para a instituição de ensino que, para muitos, era significativo, para o aluno A11 era também mais gratificante do que o atual modelo remoto.

A questão de não encontrarem os colegas também contribuiu para um estranhamento. Os grupos de amigos ajudavam-se mutuamente, quem era melhor em um determinado conteúdo ajudava aquele que tinha mais dificuldade, e remotamente até mesmo essa parceria sofreu, porém ainda assim aconteceu. Além disso, havia sempre a possibilidade de, após a aula, os colegas se reunirem para um bate-papo e estreitarem a amizade, o que hoje não ocorre.

Essa percepção de que a falta de convívio afeta, principalmente, os alunos que estão em um ambiente de aprendizagem online é corroborada por Mills, que afirma que a noção de auxílio é relevante, visto que nessa modalidade eles necessitam de vários tipos de auxílio dos atores da unidade de ensino, como os docentes, os administradores, a equipe que presta suporte técnico e ainda os próprios colegas (MILLS, 2003).

A percepção é que as aulas tradicionais, presenciais, já estavam em uma certa rotina que facilitava o estudo e o próprio ambiente universitário permitia uma concentração, pois há locais para estudo, visto que em casa, certamente, pode haver distrações que dificultem uma melhor imersão na aula. A questão da falta de um local adequado para o estudo em casa será mais bem explicada no item 3.2.2.4.

3.2.2.4. Falta de local apropriado para o estudo em casa

Como já mencionado, o fato de estar em casa, muitas vezes sem um local apropriado, aliado ao problema da internet, contribuiu ainda mais para dificultar o aprendizado, o que foi apontado como o maior entrave pelos entrevistados A3, A9 e A11.

A casa, para quase todos, é um local em que se chega para descansar, após trabalho ou estudo, e até mesmo essa questão psicológica afetou o desempenho de alguns, visto que, em muitos casos, os alunos também estavam trabalhando em *home office*.

Em determinados relatos, eram comuns as interrupções da família ou até vizinhos durante as aulas, com assuntos corriqueiros ou barulhos desnecessários, que efetivamente atrapalham uma boa concentração. Como citado pela entrevistada A9:

Em casa não dá para se concentrar. Meu pai me chama, minha mãe me chama, eu vou lá e respondo, aí a minha cachorrinha pede carinho, eu fico com pena, vou lá e dou carinho, o telefone toca, eu vou e atendo, porque assim, parece que como a gente está em casa, a gente acha que pode fazer as coisas normalmente, mas não, você tá no seu momento de estudo, você tem que estar, como se fosse mesmo na faculdade.

Para alguns alunos, portanto, esse foi um limitador importante para que pudessem ter um melhor aproveitamento das aulas, e inclusive mencionado como um relevante desmotivador, ao menos no início. Aqui, até mesmo a questão de as aulas serem gravadas foi um componente desfavorável, pois como alguns familiares sabiam que as aulas poderiam ser assistidas depois, acarretava nem sempre se respeitar o momento da aula ao vivo.

A falta de espaço adequado em casa, mencionada por três alunos da pesquisa como o maior entrave, não foi surpreendente, pois também era uma queixa ouvida por esta pesquisadora como justificativa para atrasos em entregas de trabalhos ou tarefas e até mesmo vista durante as aulas online. Sem poderem utilizar outros espaços da instituição de ensino, como a biblioteca ou salas de estudo, realmente este era um entrave importante, e que não pode ser desconsiderado.

3.2.2.5. Cansaço e preguiça

O cansaço e a preguiça foram aludidos como os principais fatores que dificultaram o ensino remoto pelos entrevistados A4 e A10, o que interfere diretamente na concentração e no aprendizado. Alguns alunos declararam ter chegado a dormir durante as aulas, por puro esgotamento, como o entrevistado A3; dos 12 alunos entrevistados, apenas um atualmente não trabalha, pois está desempregado. Todos os outros, portanto, são alunos-trabalhadores ou fazem estágio e, dentre eles, há também os que são pais ou mães, o que acrescenta uma terceira jornada ao dia.

A preguiça foi especificamente mencionada pela entrevistada A4 como seu maior entrave e o maior desafio a ser vencido: “meu desafio maior é vencer a minha própria preguiça. Isso é um desafio pra mim, cada etapa que eu ia superando, cada semestre que eu

vou passando. Então assim, é um motivo muito importante hoje na minha vida, que eu perdi um pouco estudando remoto”, ou como dito pelo aluno A10: “Preguiça, às vezes... Porque quando você se depara com a possibilidade de você assistir aula depois, quando você chega cansado do trabalho, e aí você toma banho, você troca de roupa, não tem jeito, bate a preguiça”.

A menção ao cansaço também não é surpreendente no grupo pesquisado, pois como já citado, apenas um não trabalha atualmente. Esta é uma realidade que inclusive interfere nas aulas presenciais, pois é comum perceber alunos cochilando em sala, pois a maioria vem estudar, no turno da noite, após ter trabalhado o dia inteiro, o que realmente não é o cenário mais propício para a aprendizagem.

Mas, sabe-se que, para uma parcela considerável dos alunos, esta é uma situação passageira, e apenas fazendo esse tipo de esforço será possível obter o diploma de nível superior, pois não seria possível pararem de trabalhar para apenas se dedicarem aos estudos.

O Quadro 5 mostra os principais fatores que dificultaram ensino remoto durante a pandemia, segundo os entrevistados.

Quadro 5 – Principais fatores que dificultaram ensino remoto durante a pandemia, segundo os entrevistados²¹

IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	Principais fatores que dificultaram o ensino remoto
A1, A2, A7 e A9	Falta de acesso à Internet
A3, A5, A8, A12	Pouco tempo para adaptação ao ensino remoto
A5, A6	Falta de contato presencial
A3, A9 e A11	Falta de local apropriado em casa para estudar
A3, A4, A10	Cansaço, preguiça

Fonte: A autora, 2021.

²¹ Alguns alunos mencionaram mais de um “dificultador principal”, o que explica alguns respondentes aparecerem mais de uma vez na tabela.

3.2.3 Desafios do estudo remoto no contexto da pandemia

Esta categoria de análise tem o objetivo de investigar quais os desafios enfrentados pelos alunos ouvidos nesta pesquisa durante o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19; este momento tem proporcionado a todos uma série de novas realidades, e na seara do ensino isso não é diferente.

Quando se analisam as respostas dos alunos quanto aos desafios enfrentados, uma palavra muito utilizada para referir-se a este momento foi *adaptação*, a uma nova rotina e a uma nova realidade. Em muitos casos, os desafios e as dificuldades mencionados são os mesmos. É sabido que a pandemia teve como consequências, além da doença em si, a necessidade do distanciamento social, a incerteza quanto ao futuro, e, como resultado, muitas pessoas apresentaram quadros de ansiedade, depressão, síndrome do pânico, entre outros.

Além dessas variáveis a que todos estavam sujeitos, os alunos pesquisados tiveram de lidar com um componente a mais de preocupação, os estudos em uma modalidade nova. Como já mencionado, a adaptação foi um fator importante relatado pelos alunos. Essas respostas condizem com o que traz Marques (2020), quando menciona que o processo de adaptação ao ensino remoto foi desafiador.

Os alunos precisavam se automotivar, pois tinham que enfrentar o cansaço, a preguiça, a insegurança frente ao novo e, em alguns, a aversão ao ensino remoto. Em determinadas disciplinas, a migração de um ensino tradicional e presencial para remoto ocorreu de forma mais fácil, porém algumas disciplinas práticas demandaram desafios maiores de adaptação do conteúdo, e em alguns casos não alcançaram o objetivo.

Em todas as respostas, no entanto, os alunos observaram que após um primeiro semestre muito difícil quanto à adaptação, o segundo semestre de 2020 e o atual semestre de 2021 foram mais “fáceis”, visto já estarem mais adaptados, o que afetou positivamente a motivação, em relação ao primeiro semestre.

Estas constatações vão de encontro a outros estudos, como o de Souza e Miranda (2019) ou Leal, Miranda e Carmo (2013), que ao pesquisarem a motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis, perceberam que a motivação decrescia ao decorrer do curso. Porém, é preciso ressaltar que são trabalhos cujas pesquisas foram realizadas fora de um período de pandemia, em um ambiente de normalidade, o que não é o caso deste estudo. Aqui, infere-se que a motivação aumentou por uma percepção que as dificuldades estavam um pouco menores, e que o difícil período de adaptação já passou.

Nas subcategorias a seguir, serão mais bem explicitados alguns dos desafios mencionados pelos alunos.

3.2.3.1 Condições tecnológicas

As ferramentas tecnológicas a que os alunos pesquisados em sua maioria tinham acesso não facilitavam a tarefa de acompanhar as aulas remotas. À exceção de um aluno que logo no início da pandemia pôde comprar um computador melhor e contratar um bom pacote de internet, todos os outros mencionaram a dificuldade de acesso, como um desafio a um bom desempenho acadêmico nessa fase e para três alunos (A1, A2 e A9), esse foi o principal. A aluna A1 disse:

A minha internet. Porque muitas das vezes foi momento de, parece que o mundo tava usando os computadores, a internet não funcionava de jeito nenhum, toda vez que ia ter aula, tanto pra mim quanto pro meu filho, na parte da manhã, a internet não funcionava. Isso dificultava e muito. A internet do celular não pegava, a internet de casa às vezes não funcionava, então foi um momento muito complicado. Ultrapassar esses problemas, esse era o meu desafio.

As respostas dos discentes condizem com o que afirma Boto (2020), pois se o ensino remoto é uma alternativa para garantir a educação de muitos estudantes resguardando-se durante o isolamento social, também evidencia o distanciamento de uma parcela de alunos que são desfavorecidos economicamente.

Como no caso das aulas remotas os principais fatores-base para ao menos o acompanhamento satisfatório são uma internet de qualidade e um bom equipamento, vários dos alunos já começavam essa empreitada em desvantagem. Consoante Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), hoje a via virtual é quase a única forma de acesso e interação social, e tem sido um obstáculo exercer o direito à educação, visto as insuficientes opções de meios de comunicação e a realidade social dos discentes.

Desse modo, é preocupante quando, de 12 alunos pesquisados, verifica-se que apenas um mencionou não ter tido qualquer tipo de problemas ou dificuldade em relação ao que era mais básico neste momento. Todos os outros respondentes, em um momento ou outro, afirmaram ter enfrentado percalços em algum nível. As respostas novamente vão ao encontro do que dizem Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), pois a pandemia evidenciou que a educação

acontece também fora do tempo e do âmbito escolar, o que relaciona fatores sociais que não podem ser desprezados.

3.2.3.2 Convivência com a família no mesmo espaço durante as aulas

As condições socioeconômicas dos alunos interlocutores de pesquisa deste trabalho foram determinantes, quando abordada a questão de dificuldade de local adequado para o estudo dentro de casa. Como muitos dos alunos residem em domicílios pequenos, às vezes com apenas dois ou três cômodos, não há como haver um local determinado, propício ao estudo, sem barulhos ou outras distrações, que permita uma boa imersão no ambiente de sala de aula.

Inclusive, a experiência desta pesquisadora durante a pandemia, e que ainda ocorre, foi de que as aulas virtuais eram “assistidas” também por familiares, pois o único espaço que o aluno tinha para o estudo muitas vezes era a própria sala da casa. Portanto, quatro alunos (A3, A4, A9, A11) declararam ser a falta de um espaço adequado o desafio mais importante enfrentado neste momento, além de barulho, interrupções desnecessárias, equipamento e internet inadequados, entre outros, o que mais uma vez alude a Marques (2020), por ser uma questão política e social que requer investimentos e políticas públicas. Como mencionado pela aluna A4:

Eu sei que, quando em casa, você olha, tem um monte de coisa pra fazer, é gente te chamando toda hora, pelo menos eu na minha casa é muito difícil, eu tenho que vencer a minha família em primeiro lugar. [Ri]. Porque como eu não tô tendo aula, todo mundo acha que me chama pra fazer tudo, né. Então isso também é um desafio muito grande pra mim hoje, que assim, eu saio do trabalho, vou pra faculdade e aí eu tô no meu mundo e acabou. Dentro da minha casa, é o meu mundo mais três outros mundos vindo atrás, então é muito difícil.

Não ter um local adequado de estudo tem entre os inconvenientes a questão de dificultar a concentração, as interrupções ocasionais e a ocorrência de distração pelo próprio aluno por conta de uma televisão ligada, música ou outros. Para aqueles que também são pais e mães, houve a oportunidade de vivenciar a interrupção dos filhos e até mesmo a curiosidade dos pequenos em ver os genitores assistindo aula.

Como mencionado por quatro alunos (A3, A6, A8 e A10), no ensino presencial havia a possibilidade de um local tranquilo de estudo, como a biblioteca, que podia ser usufruído antes ou após as aulas. Essa realidade ajusta-se com o que afirma Boto (2020), de que era nos

espaços de estudo das instituições de ensino que alunos desfavorecidos economicamente tinham oportunidade de acesso, nas bibliotecas ou laboratórios de informática das instituições de ensino, aos equipamentos tecnológicos e a locais de estudo.

Apenas o fato de estar dentro da instituição de ensino, de forma presencial, já dava aos alunos psicologicamente a sensação de que aquele era o momento de estudar, como dito pelos entrevistados A1, A3, A9, A10 e A12. Era como se todos os problemas e cobranças da vida ficassem do lado de fora da sala de aula.

Mais uma vez, aqui, o fato de as aulas serem gravadas era um facilitador, mas também um obstáculo, pois, se por um lado há a oportunidade de rever uma parte da aula, por outra este era justamente um dos motivos que faziam com que o momento de estudo não fosse tão respeitado por parentes ou amigos do aluno, já que, teoricamente, ele poderia recuperar ou rever o que foi perdido. Aliás, em algumas famílias há a percepção pela família que o fato de o aluno estar no computador significa uma distração qualquer, e não um momento sério de estudo.

Como já dito, a questão aqui não é de fácil solução, pois são alunos de uma realidade socioeconômica mais desfavorecida e, portanto, que não tinham condições ideais de estudo nem mesmo no ensino presencial, e que enfrentam diversos desafios para realizar o sonho de um diploma de nível superior.

Outro desafio muito importante enfrentado pelos alunos foi a questão como gerir o tempo de estudo, trabalho e vida pessoal, que será abordada na subcategoria a seguir.

3.2.3.3 Gestão do tempo

Os alunos objeto dessa pesquisa são oriundos das chamadas classes C e D e, portanto, a maioria não pode simplesmente dedicar seu tempo apenas aos estudos. Todos, à exceção de um, que no momento está desempregado, são estudantes-trabalhadores ou fazem estágio, ou seja, precisam distribuir seu tempo entre trabalho e estudo e mencionaram a questão da importância da gestão do tempo, entre trabalho, estudo e vida pessoal.

Em virtude dos compromissos de trabalho ou estágio, todos eles estudavam no turno da noite, o que significa, mesmo antes da pandemia, uma rotina de correria, como enfrentar trânsito em horário de *rush*, muitas vezes chegar atrasado nas aulas, vir tarde para casa, que às

vezes é bem distante da instituição de ensino, acordar cedo para trabalhar e recomeçar tudo no dia seguinte.

Portanto, a gestão do tempo foi extremamente relevante, pois além de assistir às aulas, é preciso fazer os trabalhos, pesquisas, tarefas e poder ter um tempo para estudar, às vezes sem um local adequado. Isso se tornou uma sobrecarga para alguns, em especial as alunas do sexo feminino, como as entrevistadas A1 e A4, que declararam que às vezes, até durante a aula, dava “vontade” de ir lavar uma louça, ajeitar algo em casa, dar atenção ao filho, mas que também foi mencionado pelo entrevistado A11, que disse:

Estar em casa realmente atrapalha um pouco, porque dentro de casa te dá vontade de fazer tudo, dentro de casa tu vai, quer lavar louça, quer fazer alguma coisa, tu dá um cheirinho, tu já quer sair para comer. Quer dizer, dentro de casa parece que é outra imensidão.

Esta subcategoria também não é surpreendente, visto a realidade dos alunos. Inclusive, conseguir gerir o tempo de forma a corresponder a todas as demandas, enfrentando ainda todos os percalços da pandemia, foi um dos fatores que contribuíram muito para a ausência de motivação e pensamentos de desistir de tudo. Isso foi ouvido não só de alguns dos entrevistados, como informalmente de outros estudantes, o que só não ocorreu porque estavam imbuídos de uma meta pessoal, como relatados por alguns entrevistados, e pela rede de apoio de colegas, professores e família.

3.2.3.4 Adaptação ao novo na transição para o ensino remoto

O momento de transição do ensino presencial para o ensino remoto foi desafiador para os alunos. Quando perguntados como definiriam esse momento de adaptação, os alunos mencionaram termos como: A1 “assustador”; A5 “susto”; A6 “horrível”; A7 “desânimo”; A10 “difícil”. A12 “impactante”. Segundo a aluna A4: “a mudança foi impactante. Foi muito difícil, sabe, estudar remoto.” Como se pode inferir pelas respostas, a adaptação foi traumática para a maioria dos alunos.

Como exceções, apenas a entrevistada A9 mencionou que considerou a transição para o ensino remoto como “normal” e o entrevistado A11 classificou o período como uma “novidade” que foi difícil no início, mas que em quinze dias ele já estava adaptado. Assim, cinco dos entrevistados consideraram o momento de adaptação a essa nova realidade de aulas remotas como o maior desafio por eles enfrentado.

Foi possível perceber das respostas dos alunos, no entanto, que, por volta do fim do primeiro semestre, excetuando-se as limitações pessoais de acesso à internet ou ambiente adequado, a maioria já estava adaptada à nova realidade. Desse modo, foi quase unânime a percepção que o segundo semestre de 2020 e o atual primeiro semestre de 2021 foram mais “fáceis”, pois todos já estavam de certa forma acostumados e até conformados àquela nova realidade, o que possibilitou um melhor aproveitamento em relação ao primeiro semestre de 2020.

O Quadro 6 apresentará os principais desafios do estudo a pandemia segundo os entrevistados, no contexto da pandemia.

Quadro 6 – Principais desafios do estudo a pandemia segundo os entrevistados, no contexto da pandemia²²

IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	Principais desafios do estudo remoto
A1, A2, A9	Condições tecnológicas
A3, A4, A9, A11	Convivência com a família no mesmo espaço durante as aulas
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 e A12	Gestão do tempo
A7, A8, A10, A11 e A12	Adaptação ao novo na transição para o ensino remoto

Fonte: A autora, 2021.

3.2.4 Motivação dos estudantes para o ensino e o aprendizado, sob a teoria da autodeterminação (SDT)

Como afirmam Cunha e Pinto (2009), a possibilidade de acesso ao ensino superior acarreta o ingresso de estudantes cada vez mais heterogêneos, seja em estilos cognitivos ou na prévia escolarização prévia, em suas motivações, expectativas, variedade de faixa etária e, ainda, na presença crescente de alunos-trabalhadores que estão na universidade em tempo parcial, costumeiramente, no período noturno, como os alunos desta pesquisa.

Esses são fatores que podem afetar a motivação dos alunos de Ciências Contábeis, inclusive os pesquisados que, no ambiente universitário, o estudante pode ter seu comportamento afetado por variados fatores, tais como as influências sociais, pressões

²² Alguns alunos mencionaram mais de um “desafio”, o que explica alguns respondentes aparecerem mais de uma vez na tabela.

internas, frequências ou, ainda, ser impelido a comparecer às aulas em busca de interações (LEAL; MIRANDA, CARMO, 2013). No caso aqui estudado, sentir a falta de interações com os colegas foi um dos aspectos apresentados pelos alunos como dificultadores do ensino e aprendizado neste período. Desse modo, ao se conhecer as motivações dos estudantes, instituições e docentes podem atuar no sentido de estimulá-los e tentar evitar que o nível de motivação decresça ao longo do curso.

Como já visto neste trabalho, os elementos que compõem o *continuum* da motivação, segundo a teoria da autodeterminação, de acordo com Cavenaghi (2009), são a desmotivação, que é o estado em que falta ao discente vontade de agir, por menosprezar a atividade, perceber que lhe falta competência para executá-la ou por não acreditar que alcançará os resultados pretendidos; a regulação externa, que é a motivação extrínseca menos autodeterminada, já que é direcionada por circunstâncias exteriores; a regulação introjetada, que é a motivação extrínseca que envolve o ego, como quando o estudante realiza uma determinada atividade para garantir seu autovalor ou minorar uma ameaça; a regulação identificada, que é uma motivação extrínseca que reflete um entendimento consciente das metas ou padrões de comportamento, a fim de ser considerado ou ter um significado pessoal; a regulação integrada, motivação extrínseca mais autodeterminada, pois o aluno executa atividades por serem importantes no seu aprendizado e as incorpora e acolhe como suas; e, por fim, a motivação intrínseca, que é a motivação inata.

Após a análise das entrevistas, foi possível verificar que a maioria dos entrevistados apresentava motivações autodeterminadas, sendo que seis deles (A6, A8, A9, A10, A11 e A12) demonstraram preponderância de motivação intrínseca; um (A2) apresentou preponderância da motivação extrínseca mais autodeterminada, por regulação integrada; três deles (A1, A3 e A5) demonstraram predomínio da segunda motivação extrínseca mais autodeterminada, a regulação identificada; e, por fim, dois deles (A4 e A7) manifestaram desmotivação. Porém, apesar de haver uma hegemonia quanto a um estímulo autônomo de motivação, foi possível perceber-se que apesar da preocupação em crescimento pessoal, eles também têm por objetivo os ganhos resultantes no exercício da futura profissão.

Para uma melhor compreensão, o Quadro 7 apresenta os tipos preponderantes de motivação de cada aluno:

Quadro 7 – Tipos de motivação de cada aluno

IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	Tipo de motivação apresentado
A4	Desmotivada
A7	Desmotivado
A1	Motivação extrínseca por regulação identificada
A3	Motivação extrínseca por regulação identificada
A5	Motivação extrínseca por regulação identificada
A2	Motivação extrínseca por regulação integrada
A6	Motivação intrínseca
A8	Motivação intrínseca
A9	Motivação intrínseca
A10	Motivação intrínseca
A11	Motivação intrínseca
A12	Motivação intrínseca

Fonte: A autora, 2021.

A teoria das orientações de causalidade declara que há variações características nas inclinações pessoais, e forças motivacionais promovem determinados comportamentos (CAVENAGHI, 2009), visto que é possível uma pessoa ter uma predisposição de causalidade para a autonomia, sendo motivado, preponderantemente, pela motivação intrínseca e pelas formas autônomas de motivação extrínseca, a identificada e a integrada, o que foi possível perceber na maioria dos alunos.

Pela análise das respostas, pode-se inferir que os alunos A6, A8, A9, A10, A11 e A12 apresentaram motivação intrínseca, pois estavam cursando Ciências Contábeis por ser uma área de conhecimento que lhes atrai, e, portanto, seu estudo é para eles algo interessante e prazeroso. É curioso, no entanto, observar que os professores também podem ter influência nessa motivação, pois segundo Ames (1992) e Givvin et al. (2001), a motivação intrínseca do aluno não decorre de treino ou estudo, porém pode ser influenciada, em especial por ações do professor, e sem menosprezar as expectativas dos alunos, pode tornar-se um fator de influência para a sua motivação. Como foi mencionado pelo entrevistado A12, que disse:

Mas o que me ajudava é que como a gente tem um objetivo, uma meta, quando a gente quer muito algo, a gente vai até o final por isso, então desde quando eu entrei na faculdade é um sonho meu o que eu quero realizar, então todas as vezes que eu fiquei triste, todas as vezes que eu fico um pouco para baixo, eu tentava focar no meu objetivo principal, no meu objetivo de estar ali no curso, no meu objetivo de estar procurando conhecer mais da área, o meu objetivo de saber que aquilo ali é o que eu quero para a minha vida.

Por sua vez, pôde-se perceber, pelas respostas do aluno A2, que o mesmo apresentou motivação por regulação integrada, uma coerência entre o seu comportamento, valores e objetivos, o que, de acordo com Guimarães e Bzuneck (2008), demonstra a motivação extrínseca mais autônoma, embora o cerne ainda esteja nos ganhos pessoais que virão após a conclusão do curso, como ilustra a sua fala:

Então essa questão de buscar o conhecimento foi uma coisa mais difícil mas foi a melhor coisa que poderia ter acontecido, porque você ser independente, eu acredito particularmente que quando você é independente no estudo você é um profissional um pouco mais independente, porque você não vai ser aquela pessoa que vai chegar na empresa e quando você tiver uma dúvida você já vai perguntar, você primeiro vai tentar analisar aquela situação pra saber se você pode resolver. (A2)

Já pelas respostas dos entrevistados A1, A3 e A5, foi possível deduzir-se que esses entrevistados apresentaram motivação identificada, ou seja, alguma autonomia, embora relacionada a algo externo, e que é, de acordo com Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), instrumental, extrínseca, mas relacionada com a razão para estudar. Como consta no relato do entrevistado A1: “O meu foco é realmente os meus filhos, é uma melhoria de vida que no passado eu deixei correr, então hoje a minha motivação são os meus filhos”.

Os alunos A4 e A7 apresentaram desmotivação, pois demonstraram em suas respostas não saber bem o porquê estarem estudando, e relataram costumeiramente durante as aulas distraírem-se com outras coisas, o que corrobora Guimarães e Bzuneck (2008), que afirmam que a desmotivação tem por característica a falta de interesse em se realizar uma atividade ou a falta de proatividade. A aluna A4 mencionou que o próprio filho, uma criança, lhe questionava por que ela tinha motivação para ver outros vídeos, mas não para assistir aulas remotas, e ela respondeu: “Ah, é porque eu tô com preguiça”. Já o respondente A7 enfrentou algumas dificuldades que lhe afetaram bastante, como um problema de saúde que exigiu uma intervenção cirúrgica, não ter um bom equipamento para acompanhar as aulas e, segundo ele, não estar conseguindo aprender pelo meio remoto. As respostas deste aluno, em específico, demonstram que o seu nível de desmotivação vem, basicamente, de uma série de dificuldades que ele está enfrentando neste momento, e que talvez, em um outro cenário, mais propício, seu nível de motivação pudesse ser outro.

Todos os alunos entrevistados já trabalham, trabalharam ou estagiam, e a maioria tem idade superior a 25 anos, ou seja, voltaram aos bancos escolares, em suas palavras, em busca de crescimento pessoal; para realizar um sonho, que por motivos diversos não puderam fazer antes; mas também qualificação para conseguirem um emprego mais bem remunerado e, por conseguinte, ascensão social. Assim, segundo Jang et al., (2009) os alunos costumam

aprender mais, melhor e serão criativos quando tiverem a motivação intrínseca, em especial em atividades que exijam entendimento conceitual.

Além disso, visto que a teoria da autodeterminação julga a autonomia, a convivência e a capacidade como fatores determinantes da motivação, esses fatores são condizentes com as especificidades da aprendizagem online, vivenciada atualmente pelo *corpus* desta pesquisa, como comunicação intermediada por computador e convívio social (GUNAWARDENA, 1995).

É importante mencionar que a maneira como os docentes apresentam tarefas de aprendizagem pode influenciar o prazer dos alunos com as necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência, estimulando a motivação interna e promovendo um aprendizado mais profundo. Essa afirmação vai ao encontro do que afirmaram alguns alunos ouvidos nesta pesquisa, que o fato de os professores, no contexto da pandemia, estarem mais abertos a novas formas de ensinar facilitou o estudo, inclusive por introduzirem nas aulas jogos, *quizzes*, ou outras ferramentas online, como já mencionado nas seções anteriores, o que foi um elemento motivador.

A questão de a maioria já ter uma “certa idade” foi inclusive mencionada pelo entrevistado A8 para exemplificar que, por já ter experiência de vida e profissional, consegue avaliar a importância dos professores mostrando na prática o que é o mercado na área de Ciências Contábeis, e a importância do docente nesse processo de formação dos alunos.

O fator idade também pode ser um elemento relevante a ser considerado no nível de motivação dos alunos pesquisados, pois em várias entrevistas foi mencionada a questão de não terem mais tempo a desperdiçar, e que valorizavam ainda mais a chance de ingressar no ensino superior por serem eles mesmos os responsáveis por pagar mensalidades, livros, enfim, tudo que é necessário para a formação. Muitos são a primeira pessoa da família a ter a oportunidade de realizar o sonho do diploma de nível superior e, portanto, podem também ser considerados exemplos para irmãos ou filhos.

Durante as entrevistas, também foi possível perceber que o nível de motivação aumentou após o primeiro semestre de 2020, visto a adaptação às aulas remotas já haver acontecido e todos, docentes e alunos, já estarem mais “confortáveis” com a nova modalidade de ensino e conseguirem aprender melhor; alguns alunos, que declararam inclusive ter pensado no início em abandonar ou interromper o curso, sentiram-se mais motivados a continuar. Isso corrobora com Boruchovitch e Bzuneck (2004), que dizem que há uma relação positiva entre a motivação dos alunos e a sua aprendizagem. Portanto, a motivação é significativa em todos os níveis educacionais, a fim de que os alunos tenham interesse e, por

consequente, atinjam resultados acadêmicos satisfatórios (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

A compreensão das motivações dos estudantes é um fator importante para que docentes e instituições pensem em estratégias para estimulá-los e evitar que a motivação decresça ao longo do curso, pois segundo Mendes (2000) e Perrenoud (2000), as teorias educacionais indicam que quanto maior a motivação mais oportunidades de aprendizagem têm os alunos.

Foi possível inferir, por meio das entrevistas, portanto, que as motivações variaram entre a motivação intrínseca daqueles que realmente querem aprender, e que segundo Deci e Ryan (2002) não é estimulada por possíveis resultados e reflete a vocação humana de engajar-se em atividades que possam ser desafiadoras quanto a aprendizado e desenvolvimento; e outros, que apesar da motivação extrínseca, alcançaram os níveis mais autônomos, integrada e identificada.

Assim, os resultados apontam que, no caso dos sujeitos pesquisados, o que influenciou bastante os alunos durante este período foi manterem o foco, terem consciência de que havia um objetivo a ser alcançado, estarem realizando algo que gostam e que sabem que lhes proporcionará frutos futuramente.

Cabe aqui uma menção especial aos professores, citados por vários entrevistados como incentivadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. A tarefa dos docentes foi favorecida pela oportunidade da introdução de metodologias e ferramentas online mais ativas, que proporcionaram aos estudantes aprender de forma mais fácil e prazerosa, e que certamente foi um componente a mais de motivação, porém é preciso enfatizar o fator humano, que segundo os respondentes foi fundamental. Como todos estavam enfrentando um momento delicado e incerto, foi muito importante para os discentes terem nos docentes a confiança de que não estavam sozinhos.

3.2.5 Influência das estratégias de ensino remoto na autodeterminação

Um importante fator que teve influência na automotivação dos alunos foi que, com o passar do tempo, todos foram, de uma forma ou de outra, conseguindo se ajustar melhor ao formato remoto. Todos, conforme os relatos dos entrevistados, incluem docentes e discentes, o que foi proveitoso, pois com um melhor domínio das tecnologias à disposição no *Google*

Meet e outras plataformas, foi possível aos professores trazerem formas mais prazerosas para transmitir o conteúdo, como jogos e outras metodologias ativas.

Em alguns casos, como de professores um pouco mais idosos ou não tão confortáveis com as novas tecnologias, foi preciso quase que um “letramento tecnológico”, para conseguirem usufruir das ferramentas hoje disponíveis. A especificidade de as aulas estarem ocorrendo em um ambiente virtual facilitou, inclusive, a inserção dessas novas metodologias para transmissão do conteúdo e interação, sendo utilizados o *Kahoot*, *Canva*, *Wordwall*, *Mentimeter*, ou o *Jamboard*, ferramenta do *Google Classroom*.

Principalmente a partir do segundo semestre de 2020, as respostas demonstram que havia uma percepção de que os estudos por meio das aulas remotas se tornaram um pouco mais fáceis, que o pior havia passado, o que foi mencionado por praticamente todos os discentes. Apenas um aluno, o entrevistado A6, mencionou que tudo tem sido terrível desde o primeiro semestre de 2020 até hoje, porém ele admite que odeia qualquer ensino remoto ou EAD, e que essa é uma deficiência sua, não responsabilidade ou culpa dos professores.

Também foi aludida a questão de que os professores estavam mais dispostos a ensinar da melhor maneira possível, não “deixando ninguém para trás”. Nesse ponto, a questão das metodologias ativas, um ensino mais centrado no aluno, fazê-lo protagonista e não apenas um ouvinte, são muito importantes.

De acordo com Moran (2015), existem diversas formas de tornar o ensino-aprendizagem uma tarefa mais prazerosa tanto para alunos quanto para docentes, e principalmente em um período de incerteza quanto ao futuro, de crise, de superação, é preciso despertar nos discentes o interesse, e lhes proporcionar ferramentas que permitam a eles estar aptos a superar dificuldades.

3.2.6 Reflexões e aprendizados da pesquisadora

A pesquisadora leciona nesta instituição há 16 anos, e neste período foi possível perceber e acompanhar as dificuldades com que os estudantes têm de lidar no dia a dia para conseguir o tão almejado diploma de nível superior. Muitos desses alunos, inclusive, são a primeira geração em sua família a tentar galgar um diploma neste nível de ensino, e talvez, assim, conseguir ascensão social. Além disso, dos alunos que aceitaram participar deste

estudo, apenas três têm até 21 anos; um tem 23 anos e os demais, mais de 25 anos, sendo cinco com mais de 30 anos de idade.

Foi possível perceber-se, ao longo dos semestres, um elevado número de desistentes, por diversos fatores: ensino fundamental e médio “fracos” ou há muito tempo afastados dos bancos escolares, o que acarreta grandes dificuldades para acompanhar o nível exigido; falta de tempo para estudar; residência distante do trabalho e/ou da universidade; dificuldades financeiras etc.

Para acompanhar as aulas neste novo formato, é preciso um equipamento, que pode ser um *notebook* ou até mesmo um telefone móvel, e um ambiente propício ao estudo. Isso, no entanto, é inacessível a muitos alunos. Além do já mencionado problema em relação à conexão, um número expressivo de estudantes vive em casas pequenas, às vezes com apenas um ou dois cômodos, existindo assim, ainda, o impeditivo do barulho, que dificulta a concentração.

Assim, pôde ser constatado pelas respostas que, como os alunos estavam enfrentando um momento atípico, de pandemia, e com aulas remotas, o nível de motivação alcançou seu nível mais baixo durante o primeiro semestre de 2020. Porém, no decorrer do segundo semestre de 2020 e no primeiro de 2021, após adaptação ao novo modelo, e com a consciência de que no momento vivido aquela era a melhor opção, o nível de motivação dos alunos aumentou.

Essa conclusão contraria outros estudos, como o de Leal, Miranda e Carmo (2013) ou de Souza e Miranda (2019), por exemplo, que chegaram à conclusão em suas pesquisas, também com alunos de Ciências Contábeis, que o nível de autonomia motivacional decresceu ao longo do curso. Porém, é preciso ressaltar mais uma vez que esses estudos foram realizados antes da pandemia, portanto em um ambiente normal de aulas presenciais, e aqui comparou-se o primeiro momento de aulas remotas, 2020.1, com os semestres subsequentes, 2020.2 e 2021.1.

Alguns estudantes demonstraram que sua meta era ampliar seus conhecimentos, realizar um sonho, conseguir uma adequada formação para inserção no mercado de trabalho; porém, houve alunos cuja ausência de motivação os fazia terem “preguiça” de assistir às aulas, ou estarem cansados demais para assisti-las. Muitas vezes, eram os professores que os incentivavam. Estas respostas vêm ao encontro da experiência pessoal desta pesquisadora, pois vários alunos, não incluídos nesta pesquisa, já haviam, informalmente, mencionado que durante estes três semestres de pandemia os professores têm sido um auxílio importante, sendo até mesmo “conselheiros” em alguns momentos em que se sentem mais desamparados.

Os resultados aferidos nesta pesquisa podem, provavelmente, não ser os mesmos se aplicados em outra instituição, realidade, nível socioeconômico ou idade dos entrevistados, mas julga-se serem importantes como uma contribuição e reflexão acerca da motivação dos alunos, em especial de Ciências Contábeis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como perspectiva a importância da motivação como meio de levar o estudante a impulsionar seu envolvimento em atividades de aprendizagem, o presente estudo teve como objetivo investigar os fatores promotores da motivação dos alunos do curso de Ciências Contábeis em aulas remotas em tempo de pandemia de Covid-19, de uma instituição de ensino superior particular da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, à luz da teoria da autodeterminação.

Nesse sentido, foi possível perceber que os fatores ambientais e pessoais afetam a motivação intrínseca dos alunos, e que seus comportamentos são guiados por contextos que fornecem contribuições às necessidades psicológicas, o que demanda dos indivíduos competências que podem variar o nível e tipo de motivação.

Os resultados demonstraram, entre os 12 alunos estudados, uma motivação diversificada para a aprendizagem, porém a maioria apresentou um nível de motivação autônomo. Apenas dois alunos apresentaram perfil de desmotivação, sendo que em um deles (A4) era visível nas respostas o cansaço e a preguiça, porém o outro, A7, permite inferir-se que se não fossem os contratempos pessoais, como doença, que precisou enfrentar, provavelmente apresentaria um outro tipo de motivação.

A análise das entrevistas permite concluir que, entre as diversas variáveis que compuseram o presente estudo, muitos dos estudantes tinham como foco aprofundar o nível de conhecimentos, por ser uma área que lhes agrada e cujo estudo é prazeroso, ou preocupação em atingir fundamentos adequados para um bom desempenho de sua futura profissão, para uma eficiente inserção no mercado de trabalho.

Pode-se deduzir que o fato de serem estudantes que também trabalham, de classe social mais desfavorecida, e ainda de idade um pouco mais “avançada” lhes permita perceber a importância desse momento e dessa oportunidade de terem não só um diploma e uma profissão de nível superior, com meios para garantir uma ascensão social e um futuro melhor, como também crescimento pessoal.

Os resultados também sugerem a necessidade de novas modalidades de ensino em sala de aula, que sejam capazes de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem envolvendo os alunos no conteúdo a ser estudado, pois os estudantes de hoje estão cada vez mais inseridos e conectados às novas tecnologias, o que pode favorecer e aumentar a motivação. Portanto, o uso de metodologias mais ativas e novas estratégias de ensino podem ter um fator que

motivacional e envolver estudantes, no caso estudado, de Ciências Contábeis, no processo de aprendizagem.

O que ficou claro pelas respostas dos alunos é que todos, discentes, professores e instituição, tiveram que sair de sua “zona de conforto” para enfrentar uma situação atípica e inesperada. Em especial, o momento da mudança, meados de março de 2020, foi o mais impactante, em virtude da incerteza do porvir. Para a maioria, este momento foi assustador, pois ainda não se sabia se seria possível aprender com as aulas remotas, e alunos e professores ainda não dominavam a ferramenta, porém essas foram dificuldades superadas ao longo do semestre.

Inclusive, foi preciso uma mudança de hábitos e pensamentos, pois foi necessário o condicionamento a estudar em um novo ambiente, nem sempre propício, o desafio de não mais encontrar, ao menos presencialmente, colegas e docentes, e, portanto, a necessidade de desenvolver uma certa autonomia.

Foi marcante observar pelas respostas dos alunos como foi importante neste momento a figura do professor, até mesmo em relação às falas motivadoras de alguns docentes, que faziam com que não tivessem ausência de motivação e até mesmo impediram que alguns desistissem. Outra menção salutar em relação aos professores foi a percepção, por parte dos alunos, que os docentes estavam dispostos a tentar formas novas de ensinar, o que foi facilitado após já estarem mais adaptados à nova maneira de ministrar aulas.

Uma contribuição do estudo é a importância que professores podem ter para seus alunos, e a compreensão de que muitas vezes uma simples frase pode ter o poder de motivar alguém ou impedir que essa pessoa desista. E quando se verifica que na instituição em que os alunos pesquisados estudam, a maioria dos alunos é de uma classe social mais desfavorecida, isso torna ainda mais relevante esse papel do docente.

É preciso ressaltar que os resultados deste estudo se limitam à seleção de sujeitos analisada, por alguns fatores específicos, no caso aulas remotas em tempos de pandemia, com alunos de classes C e D e de faixa etária, em sua maioria, acima de 25 anos e de Ciências Contábeis. Algumas dificuldades e desafios relatados pelos alunos certamente não serão os mesmos se o *corpus* for uma instituição que atenda alunos mais jovens e de classe social mais favorecida, ou quiçá, de outro curso ou área de conhecimento. Mas, seguramente, pode contribuir para identificar agentes motivadores dos alunos, em especial neste momento de pandemia que ainda enfrentamos.

Como sugestão de estudos futuros, esta pesquisa indica que seja avaliada a motivação dentro do *continuum* da autodeterminação em outras IES públicas e privadas, bem como outros respondentes como professor, coordenador e profissionais atuantes da área contábil.

Ainda como possibilidades de estudos subsequentes, sugere-se que avaliem a motivação dentro do *continuum* da autodeterminação em profissionais da área de educação (mestres, doutores), docentes e profissionais da área de negócios (Economia, Contabilidade e Administração), como em outras áreas, que possam propiciar uma melhor compreensão e o contraponto do desempenho desses profissionais.

Por fim, acredita-se que a principal contribuição desta pesquisa seja o de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de alunos de Ciências Contábeis, visto que ao serem conhecidas as motivações dos discentes, é possível a adoção de estratégias pedagógicas e de infraestrutura educacional de modo a favorecer a aprendizagem efetiva e emancipadora dos discentes e dos futuros profissionais da área.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D.; DAY, G.; KUMAR V. *Marketing research*. 8.ed. New York: John Wiley Sons, Inc., 2003.
- ALBUQUERQUE, E. et al. Análise da motivação dos discentes do curso de Ciências Contábeis e administração, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação e das metas de realização. *Qualitas Revista Eletrônica*, Campina Grande, PB, v. 17, n.3, p.1-21, set.-dez./2016.
- AMES, C. Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, [S.l.], v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.
- ANDERSEN, S.; CHEN, S.; CARTER, C. Using teaching case studies for management research. *Psychological Inquiry*, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 269-318, 2000.
- ANTUNES, C. *Professores e Professsauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAARD, P.; DECI E.; RYAN, R. Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work: an application of cognitive evaluation theory. *J Appl Soc Psychol*, [S.l.], v. 34, n. 10, p. 2045-2068, 2004.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, [S.l.], v. 84, n.2, p. 191-215, 1977.
- _____. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, [S.l.], v. 44, p. 1175-84, 1989.
- _____. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.
- _____. Towards a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*. Retrieved April, 28, 2006. Disponível em: < <http://www.des.emory.edu/mfp/BanPPS> > Acesso em: 8 jan. 2021.
- BARBOSA, J.; DIAS, W.; PINHEIRO, L. Impacto da Convergência para as IFRS na Análise Financeira: um estudo em empresas brasileiras de capital aberto. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, Belo Horizonte, MG, v. 20, n. 4, p. 131- 153, 2009.
- BASTOS, A.; COSTA, F. Múltiplos comprometimentos no trabalho: articulando diferentes estratégias de pesquisa. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, SC, v.1, n. 2, 2001.
- BENATI, I.; COCCIA M. Rewards in Bureaucracy and Politics. In: *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance –section Bureaucracy (edited by Ali Farazmand)*. Springer International Publishing AG, Cham, 27 jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3417-1, 2018>. Acesso em: 20 nov. 2020

BENWARE, C.; DECI, E. Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, [S.l.], p. 755-65, 1984.

BIONDI, E.; VARADE, W.; GARFUNKEL, L.; LYNN, J.; CRAIQ, M.; CELLINI, M.; SHONE, L.; HARRIS, J.; BADWIN, C. Discordance between resident and faculty perceptions of resident autonomy: can self-determination theory help interpret differences and guide strategies for bridging the divide? *Academic Medicine*, [S.l.], v. 90, n. 4, p. 1-10, 2015.

BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, Florianópolis, SC, v. 14, n. 32, p. 89-107, 2017. DOI: 10.5007/2175-8069.2017v14n32p89. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2017v14n32p89>>. Acesso em 10 jan. 2021.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 31 n. 1, p. 30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 282 p.

BOTO, C. A educação e a escola em tempos de coronavírus. *Jornal da USP*, São Paulo, SP, 8 abr. 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>>. Acesso em: 12 maio 2021.

BOYDSTON, M.; HOPPER, L.; WRIGHT, A. *Locus of control and entrepreneurs in a small town*. Desenvolvido pela Small Business Advancement National Center, 2007. Disponível em: <<http://www.sbaer.uca.edu/research/asbe>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 20 nov. 2020.

_____. Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis: bacharelado - Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf>> Acesso em: 14 abr. 2021.

BRITTO JÚNIOR, Á. de; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CARDOSO, C; FERREIRA, V; BARBOSA, F. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo*, Distrito Federal, v.7, n. 3, ago./2020.

CARMO, C. R. S. Motivação discente no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e alunos da modalidade a Distância. *ConTexto*, Porto Alegre,RS, v. 14, n. 26, 2014.

CAVALCANTE, R.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa,PB, v. 24, n. 1, 2014.

CAVENAGHI, A. R. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro,RJ, v. 14, n. 2, 2009.

CHEN, K. Self-determination theory: Implications for motivation in online learning. In: BASTIAENS, T.; CARLINER, S. (eds.). *Proceedings of E-Learn 2007--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Quebec City, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). p. 6745-6750

COCCIA, M.; ROLFO, S. Human resource management and organizational behavior of public research institutions. *Int J Public Admin*, v. 36, n. 4, p. 256-268, 20 feb. 2013. Disponível em:< <https://doi.org/10.1080/01900692.2012.756889>>. Acesso em 19 dez. 2020.

_____. Structure and organisational behaviour of public research institutions under unstable growth of human resources. *International Journal of Services Technology and Management (IJSTM)*,[S.l.], v. 20, n. 4/5/6, 2014. p. 251-266. Disponível em: <<https://doi.org/10.1504/IJSTM.2014.068857>>. Acesso em 20 dez. 2020.

_____; CADARIO E. Organisational (un)learning of public research labs in turbulent context. *Int. J. Innovation and Learning*, [S.l.],v. 15, n. 2, p. 115-129, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1504/IJIL.2014.059756>>. Acesso em 20 dez. 2020.

_____. Comparative incentive systems. In: FARAZMAN, A. (ed). *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*, Springer Nature Switzerland, 1 de março de 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3706-1>. Acesso em: 15 dez. 2020.

COLARES, A.; AMORIM, N. Motivação dos discentes em ciências contábeis na ótica da teoria da autodeterminação. *Revista de Informação Contábil*, Recife,PE, v. 14, e. 020008, p. 1-18, 2020.

COMITÊ DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS. *Regimento Interno*. Brasília, DF. Disponível em:< <http://www.cpc.org.br/regimento.htm>>. Acesso em: 21 set. 2020.

CONNELL, J.; RYAN, R. Internalization and self-regulation: from theory to assessment. Paper presented at the meeting of the Society for Research. In: *CHILD Development*, Toronto, Canadá, 1985.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC, de 7 de outubro de 2005. Cria o comitê de pronunciamentos contábeis – (CPC), e dá outras providências. Disponível em: <<http://http://www.cpc.org.br/CPC/CPC/Regimento-Interno>>. Acesso em: 9 jan. 2021.

_____. Resolução CFC n.º 1.554, de 6 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o Registro Profissional dos Contadores. Disponível em: <https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/Res_1554.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CUNHA, M. I.; PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília-DF, v.90, n.226, p. 571-591, set./dez., 2009.

DeCHARMS, R. Personal causation. In: AMES, R. E.; AMES, C. (eds). *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, Inc., 1984.

_____. *Personal Causation*. New York: Academic Press, 1968.

DECI, E. *The psychology of self-determination*. D.C. Heath Lexington, Lexington, 1980.

_____; KOESTNER, R.; RYAN, R. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, [S.l.], v. 125, p. 627-668, 1999.

_____; NEZLEK, J.; SHEINMAN, L. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S.l.], v. 40, n.1, p. 1-10, 1981.

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

_____; RYAN, R.; KUHL, J. Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation. In: *Behavior and Development. Development and Psychopathology*, v. 9, p. 701-728, 1997.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. A motivational approach to self: integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (ed). *Nebraska symposium on motivation: v. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991. p. 237-288

_____. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

_____. A motivational approach to self: Integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (ed). *Nebraska Symposium on motivation: Perspectives on motivation, v. 38*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. p. 237-288

- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Philadelphia, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DURSO, S.; CUNHA, J.; NEVES, P.; TEIXEIRA, J. Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. *Revista Contabilidade e Finanças*, São Paulo, SP, v. 27, n. 71, p. 243-258, 2016.
- ESPEJO, M. et al. Evidências empíricas do ensino no curso de Ciências Contábeis: uma análise das respostas às alterações provenientes da Lei 11.638/07. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, Rio de Janeiro-RJ, v. 12, n. 1, p. 22-39, 2010.
- FAHL, A.; MANHANI, L. As perspectivas do profissional contábil e o ensino da contabilidade. *Revista de Ciências Gerenciais*, Londrina-PR, v. 10, n. 12, 2006.
- FERREIRA, M. Determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior. *Revista Internacional d’Humanitats*, São Paulo/Barcelona, jan./abr. 2009.
- FGV SOCIAL. CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Qual a faixa de renda familiar das classes? 2014. Disponível em: < <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- FLAVELL, J. H. Cognitive development: Children’s knowledge about the mind. In: SPENCE, J.T. (ed.). *Annual Review of Psychology*, v. 50, p. 21-45. Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc, 1999.
- FONTANELLA, B.; RICAS, J.; TURATO, E. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, RJ, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.
- FUJITA-STARCK, P.; THOMPSON, J. The effects of motivation and classroom environment on the satisfaction of noncredit continuing education students. *AIR 1994 Annual Forum Paper*, p. 1-24, 1994.
- GAGNÉ, M.; DECI, E. Self-determination theory and work motivation. *J. Organiz. Behav*, [RJ], v. 26, p. 331-362, 2005.
- GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIVVIN, K.; STIPEK, D.; SALMON, J.; MACGYVERS, V. In the eyes of the beholder: Students. and teachers. judgments of students. motivation. *Teaching and Teacher Education*, [S.l.], v. 17, p. 321-331, 2001.
- GODOI, C.; MATTOS, P. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA, A. (Org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. Administração Empresa*, São Paulo, SP, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

GOULARTE, J; LEAL, A.; ROCHA, J. O ensino de contabilidade frente à convergência da contabilidade brasileira ao padrão internacional. *Revista Contabilidade, Ciência da Gestão e Finanças*, Caxias do Sul-RS, v. 3, n. 1, 2015.

GROLNICK, W., RYAN, R. Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S.l.], v. 52, n. 5, p 890-898, 1987.

GROLNICK, W.; DECI, E., RYAN, R. Internalization within the family. In: GRUSEC, JE; KUCZYNSKI, L (eds). *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory*. New York: Wiley, 1997. p 135-161

GUIMARÃES, S.; BUROCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre,RS, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

_____; BZUNECK, A.; SANCHES, S. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo,SP, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2002.

_____; BZUNECK, J. A Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências e Cognição*, Ilha do Fundão, v.13, n. 1, p.101-113, mar. 2008.

GUNAWARDENA, C. Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*,[S.l.], v. 1, n. 2, p.147-166, 1995.

HAIR JR., J.; BABIN, B.; MONEY, A.; SAMOUEL, P. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Bookman, 2005.

HOWLAND, J.; MOORE, J. Student perceptions as distance learners in Internet-based courses. *Distance Education*, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 183-195, 2002.

INEP. Portal INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

JANG, H.; REEVE, J.; RYAN, R.; KIM, A. Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, [S.l.], 2009.

JOLLEY, J.; MITCHELL, M. *Research Design Explained*. 7.ed. Belmont: Wadsworth Cengage Int., 2009.

KAGE, M.; NAMIKI, H. The effects of evaluation structure on children's intrinsic motivation and learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, [S.l.], v. 38, p. 36-45, 1990.

- KASSER, T.; RYAN, R. Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 280-287, 1996.
- KOBAL, M. *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física*. 1996, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- KOESTNER, R.; RYAN, R.; BERNIERI, F.; HOLT, K. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, [S.l.], v. 52, p. 233-248, 1984.
- LEAL, E; MIRANDA, G; CARMO, C.R. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade e Finanças*. USP, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago, 2013.
- LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, v. 31 n. 1, 10-20, jan./abr. 2008.
- LEPPER, M.; CORDOVA, D. A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, [S.l.], v. 16, p. 187-208, 1992.
- LIM, D. Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, [S.l.], v. 41, n. 2, p.163-173, 2004.
- LOPES, L.; PINHEIRO, F.; SILVA, F.; ABREU, E. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, Salvador,BA, v. 5, n. 1, p. 21-39, Edição Especial: 5º ano da RGFC, 2015. ISSN 2238-5320
- LOSIER, G. et al. Examining individual differences in the internalization of political values: Validation of the selfdetermination scale of political motivation. *Journal of Research in Personality*, [S.l.], v. 35 n.1, p. 41-61, 2001.
- LOVATO, F. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Revista Acta Scientiae*, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171 mar./abr. 2018.
- MALHOTRA, N. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Tradução Nivaldo Montingelli Júnior e Alfredo Alves de Farias. 3.ed. Porto Alegre-RS: Bookman, 2001.
- MARCONI, M; LAKATOS, E. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUES, R. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. *Boletim da Conjuntura*, Boa Vista,RR, v. 3, n. 7, 2020.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970. 369p.

- MASSARELLA, F.; WINTERSTEIN, P. Motivação intrínseca e estado de *flow* no esporte e na atividade física. In: CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO, 1., 2005, Campinas, SP. Anais... Campinas: FEF/ UNICAMP, 2005.
- MATTAR, F. *Pesquisa de marketing*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MEDEIROS, K.; ANTONELLI, R; PORTULHAK, H. Desempenho acadêmico, procrastinação e o uso de tecnologias de informação e comunicação por estudantes da área de negócios. *Revista Gestão Organizacional*, Chapecó-SC, v. 12, n. 1, p. 92-114, jan/abr 2019. ISSN 1983-6635.
- MENDES, J. Utilização de Jogos de Empresas no Ensino de Contabilidade : uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. *Contabilidade Vista & Revista*, Uberlândia-MG, v. 11, n. 3, p. 23-41, dez. 2000.
- MENDES, M. OLIVEIRA, S. Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais e sociais dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió, AL. *Anais...*15, 16 e 17 de outubro, 2020.
- MILLS, R. The centrality of learner support in open and distance learning. In: TAIT, A.; MILLS, R. (eds)., *Rethinking learner support in distance education: Change and continuity in an international context*. London: Routledge, 2003. pp. 102-113
- MIRANDA, C.; MIRANDA, R.; ARAÚJO, A. Percepções dos Estudantes do Ensino Médio Sobre o Curso de Ciências Contábeis e as Atividades do Profissional Contador. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, Salvador, BA, v. 3, n. 1, p. 17-35, jan./abr., 2013.
- MORAES, C.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos-SP, v.1, n. 1, ago./dez., 2007.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, Ponta Grossa,PR, v. 2, p. 15-33, 2015.
- MULLEN, G.; TALLENT-RUNNELS, M. Student outcomes and perceptions of instructors' demands and support in online and traditional classrooms. *Internet & Higher Education*, [S.l.], v. 9 n. 4, p. 257-266, 2006.
- MURRAY, E. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NASCIMENTO, J.; NOSSA, V.; BERNARDES, J.; DE SOUSA, W. Competências de Alfabetização dos Ingressos da Graduação em Ciências Contábeis: um estudo descritivo em uma instituição de ensino superior do Vale do São Francisco. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, Salvador,BA, v. 3, n. 2, p. 80-98, maio/ago. 2013.
- NEYRINCK, B., LENS, W., e VANSTEENKISTE, M. Goals and regulations of religiosity: A motivational analysis. In: MAEHR, M. L.; KARABENICK, S. (eds.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: Jai Press Inc, 2005. p. 77-106

- NIEMIEC, C. et al. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, v. 29, p. 761-775, 2006.
- NIYAMA, J. *Contabilidade internacional*. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- NOGUEIRA, D. Desempenho acadêmico x estilos de aprendizagem segundo Honey Alonso: uma análise com alunos do curso de Ciências Contábeis. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, PR, v. 12, n. 137, p. 80-89, out., 2012.
- O'REILLY, C.; CHATMAN J.; CALDWELL D. People and organizational culture: a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Acad Manag J*, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 487-516, 1991.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Folha informativa Covid-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. *Principais informações*. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 9 jan. 2021.
- PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare, sobral*, Sobral, CE, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.
- PAVÃO, J; BORGES, I; VOESE, S. O que motiva os alunos e alunas do curso de Ciências Contábeis? um estudo sob a luz da teoria da autodeterminação. *ConTexto*, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 46, 2020.
- PENNA, A. G. *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PINTRICH, P.; SCHUNK, D. Motivation in education: theory, research, and applications. [2nd ed.]. *Upper Saddle River*, NJ: Merrill Prentice Hall, 2002.
- REEVE, J.; DECI, E.; RYAN, R. *Self-Determination Theory: A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation*. 3. ed. Connecticut: Information Age Publishing, 2004. 368 p. Editado por Dennis McInerney e Shawn Van Ette.
- REIS, L. *Fatores motivacionais dos estudantes de Ciências Contábeis com base na teoria da autodeterminação*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30622>> Acesso em: 6 jan. 2021.
- RIBAS, F. C. *Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública*. 2008. 410f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2008.
- RICHARD, M.; RYAN, R.; MOLLER, A. Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: a self determination Theory Perspective. Chapter 12. In: *Handbook of*

competence and motivation: theory and application. Edited by Andrew Elliot; Carol Dweck; David Yeager. Second Edition. New York: Guildford Press, 2017.

RICHARDSON, R. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCA, J.; GAGNÉ, M. Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, [S.l.], v. 24, p. 1585-1604, 2008.

ROESCH, S. *Projetos de estágio e de Pesquisa em Administração*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

RYAN, R.; KUHL J; DECI E. Nature and autonomy: organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Dev Psychopathol*, [S.l.], v. 9, p. 701-728, 1997.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, [S.l.], v. 2, p. 3-33, 2004.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, [S.l.], v. 55, n. 1, p. 68, 2000b.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological inquiry*, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000a.

RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, [S.l.], v. 55, p. 68–78, 2000.

RYAN, R.; FREDERICK C. On energy, personality, and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *J. Pers*, [S.l.], v. 65, p. 529-565, 1997.

RYAN, R.; GROLNICK, W. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions', *Journal of Personality and Social Psychology*, [S.l.], v. 50, p. 550-558, 1986.

SANTOS, A. T.; BOTINHA, R. A.; SANTOS, C. K. S. Teoria da autodeterminação: Uma análise da motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma IES privada. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 15, 2018, São Paulo/SP. *Anais [...]*. São Paulo: CONVIBRA, 2018.

SAURIN, T.; RIBEIRO, J. Segurança no trabalho em um canteiro de obras: percepções dos operários e da gerência. *Revista Produção*, Rio de Janeiro, v. 10, n.1., p.5-17, 2000.

SCHNELL, Maico. *Influência dos fatores motivacionais no desempenho de estudantes do curso de Ciências Contábeis: um estudo multicaso sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. 2017.127 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Contabilidade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

- SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. 2 ed. Kindle Edition Teachers College Press, 1998. 143 p.
- SIQUEIRA, L; WECHSLER, S. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Revista Avaliação Psicológica*, Porto Alegre,RS, v.5, n. 1, jun., 2006.
- SOUZA, Z. A. de S. e; MIRANDA, G. J. Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso. *Enfoque: Reflexão Contábil*, Maringá,PR, v. 38, n. 2, 2019.
- STANDAGE, M.; DUDA, J.; NTOUMANIS, N. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, v. 75, p. 411-433, 2005.
- TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALLERAND, R. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: In: ROBERTS. G. C. (Org.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics, 2001.
- VALLERAND, R.; BISSONNETTE, R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, [S.l.], v. 60, p. 599-620, 1992.
- VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. 1990. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- WECHSLER, S. *Manual de estilo de pensar e criar*. São Paulo: LAMP/PUC, 2006.
- WHITE, W. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEM, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. (Orgs.), *Basic and contemporary issues in developmental psychology*. New York: Harper & Row, 1975. p. 266-300
- WILLIAMS, G. C.; WIENER, M. W.; MARKAKIS, K. M.; REEVE, J.; DECI, E. L. Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of general internal medicine*, [S.l.], v. 9, n. 6, p. 327-333, 1994.
- WILLIAMS, G.; MCGREGOR, H.; SHARP, D.; LEVESQUE, C.; KOUIDES, R.; RYAN, R. Testing a self-determination theory intervention for motivating tobacco cessation: Supporting autonomy and competence in a clinical trial. *Health Psychology*, [S.l.], v. 25, p. 91-101, 2006.
- XIE, K.; DEBACKER, T.; FERGUSON, C. Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 67-89, 2006.