

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO ENSINO REMOTO A LUZ DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Cristiano Carvalho Lopes, Alexandre Costa Quintana, Cristiane Gularte Quintana

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10408>

Submetido em: 2024-11-08

Postado em: 2024-11-12 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO ENSINO REMOTO A LUZ DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

CRISTIANO CARVALHO LOPES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2440-8284>
<email@email.com.br>

ALEXANDRE COSTA QUINTANA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-9465>
<professorquintana@hotmail.com>

CRISTIANE GULARTE QUINTANA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-0653>
<cristianequintana@hotmail.com>

¹ Universidade Federal de Pelotas- UFPEL. Pelotas, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

³ Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o nível de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto sob a luz da Teoria da Autodeterminação. A amostra desta pesquisa foi formada por 182 estudantes que mantiveram matrícula ativa no segundo semestre de 2021. O estudo se caracteriza como descritivo, explicativo e quantitativo, operacionalizado por meio de um questionário online enviado aos estudantes, por meio de uma survey. Os resultados do estudo foram parcialmente convergentes com os encontrados em estudos anteriores, provavelmente por conta do contexto de pandemia. Entende-se que os estudantes estão motivados pela regulação externa e identificada, seguido da motivação intrínseca: desejam obter uma vida de sucesso no futuro e estão motivados a aprender e ampliar seus conhecimentos. No que diz respeito às contribuições, presume-se que este estudo possa estimular pesquisadores da área contábil a identificarem os fatores influenciam na desmotivação dos estudantes. E, com isso, buscarem alternativas, através de estratégias pedagógicas que possibilitem criar condições para os discentes manterem-se motivados intrinsecamente no curso.

Palavras-chave: Ciências Contábeis, Covid-19, Discentes, Motivação, Teoria da Autodeterminação.

MOTIVATION OF ACCOUNTING STUDENTS IN REMOTE TEACHING IN THE LIGHT OF THE THEORY OF SELF-DETERMINATION

ABSTRACT: This research aimed to evaluate the level of motivation of Accounting students in relation to the transition from face-to-face teaching to remote teaching in the light of the Self-Determination Theory. The sample of this research was formed by 182 students who maintained active enrollment in the second semester of 2021. The study is characterized as descriptive, explanatory and quantitative, operationalized through an online questionnaire sent to students through a survey. The results of the study were partially convergent with those found in previous studies, probably due to the pandemic context. It is understood that students are motivated by external and identified regulation, followed by intrinsic motivation: they want to achieve a successful life in the future and are motivated to learn and expand their knowledge. With regard to contributions, it is presumed that this study can stimulate researchers in the accounting area to identify the factors that influence the students' demotivation. And, with that, they seek alternatives, through pedagogical strategies that make it possible to create conditions for students to remain intrinsically motivated in the course.

Keywords: Entre 3 e 5 palavras-chave, separadas por vírgula, letra minúscula. Fonte garamond 12.

MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CONTABILIDAD EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA A LA LUZ DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

RESUMEN: Esta investigación tuvo como objetivo evaluar el nivel de motivación de los estudiantes de Contabilidad en relación con la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota a la luz de la Teoría de la Autodeterminación. La muestra de esta investigación estuvo conformada por 182 estudiantes que mantuvieron matrícula activa en el segundo semestre de 2021. El estudio se caracteriza por ser descriptivo, explicativo y cuantitativo, operacionalizado a través de un cuestionario online enviado a los estudiantes a través de una encuesta. Los resultados del estudio fueron parcialmente convergentes con los encontrados en estudios previos, probablemente debido al contexto de pandemia. Se entiende que los estudiantes están motivados por una regulación externa e identificada, seguida de una motivación intrínseca: quieren lograr una vida exitosa en el futuro y están motivados para aprender y ampliar sus conocimientos. Con respecto a las contribuciones, se presume que este estudio puede estimular a los investigadores del área contable a identificar los factores que influyen en la desmotivación de los estudiantes. Y, con ello, buscan alternativas, a través de estrategias pedagógicas que permitan crear condiciones para que los estudiantes permanezcan intrínsecamente motivados en el curso.

Palabras clave: Entre 3 e 5 palavras-chave, separadas por vírgula, letra minúscula. Fonte garamond 12.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por uma pandemia, causada pelo vírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2 (SARS-CoV-2). A forma de contágio desse vírus é muito rápida: basta o contato entre duas pessoas e, se uma estiver infectada, um simples espirro ou tosse pode ser um meio de transmissão. Consequentemente, a pandemia da covid-19, o compartilhamento de espaços por um grande número de pessoas tornou-se um risco. Nessas condições, providências precisaram ser tomadas para garantir o isolamento social e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem (Chen, 2020; Ali, 2020).

Nesse momento de distanciamento social e físico, a aula remota foi a solução mais plausível, rápida e acessível para muitas Instituições de Ensino Superior (IES). A preparação foi feita quase do dia para a noite. Foi a forma encontrada para fornecer acesso temporário à instrução (Appenzeller, et al., 2020). Esse ensino emergencial, como o próprio nome sugere, foi uma alternativa e o mesmo tempo um desafio para dar prosseguimento ao ano letivo (Gusso, et al., 2020).

De acordo com Santos (2020), o ensino remoto se caracteriza pelo encontro entre docentes e discentes através de modernas plataformas, como é o caso da webconferência e videoconferência. Em síntese, pode-se dizer que essa modalidade de ensino é uma adaptação a um contexto que deveria ser presencial. Foi o caminho encontrado para retomar a vida acadêmica, desenvolver conteúdos, reforçar saberes e, ainda manter os discentes motivados frente a todos desafios impostos pela pandemia.

Por isso, a sociedade educacional tem realizado intensos debates sobre a necessidade de os alunos manterem-se motivados durante o processo de ensino- aprendizagem, mas cabe destacar que para que isso ocorra precisam do apoio dos seus professores. O seu objetivo na educação concentra-se em promover a satisfação do bem-estar e das necessidades psicológicas dos alunos, resultando na execução das atividades de aprendizagem com persistência e entusiasmo (Ryan e Deci, 2020).

Sendo assim, percebe-se que a motivação do aluno é elemento indispensável, pois, além de ser essencial para o desenvolvimento do ser humano, um aluno motivado cumpre suas tarefas com mais fervor. Por isso, no meio acadêmico, é um assunto que se faz presente quando alinhado à qualidade do ensino ao comprometimento dos alunos com os estudos, pois a formação de indivíduos críticos, para a interação no contexto social, efetiva-se somente se estiverem motivados (Carmo e Albanez, 2016).

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação apresenta-se como um caminho para entender esse processo, uma vez que é capaz de fornecer uma descrição do comportamento humano em todos os contextos da vida como, por exemplo, na educação. Segundo essa teoria, os indivíduos motivados tornam-se engajados, curiosos, conectados e integrados com seus objetivos e metas de vida. Por outro

lado, se os indivíduos não conseguem perceber uma motivação em suas atividades, isso pode torná-los desmotivados, impactando diretamente o desenvolvimento da personalidade e suas atividades diárias (Legault, 2017; Ryan e Deci, 2020).

Pesquisas em relação a motivação dos estudantes tem-se mostrado presente no campo do ensino-aprendizagem, pois a motivação é fundamental para se obter um aprendizado eficaz. Nesse contexto, é pertinente citar os seguintes estudos: Sobral (2003), em sua pesquisa sobre a motivação do aprendiz de Medicina, comprovou a adequação da Escala de Motivação Acadêmica - EMA ao analisar sua relação com os fatores acadêmicos; Guimarães e Bzuneck (2008) analisaram as propriedades psicométricas da versão brasileira da EMA de Sobral (2003); Leal, Miranda e Carmo (2013), os autores se propuseram a avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública. E, por fim, Borges, Miranda e Freitas (2017) analisaram as relações entre desempenho acadêmico e motivação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis.

De acordo com Carmo (2014), os conhecimentos obtidos através de estudos anteriores evidenciam a necessidade de pesquisas relacionadas, de certa forma, com a compreensão dos níveis motivacionais dos discentes. Bem como, é necessário compreender e avaliar esses níveis e analisar como mantê-los motivados em frequentar a universidade. Tal medida possibilita o planejamento para incentivar e explorar a motivação em ambientes acadêmicos. Nesse contexto, pode-se citar pesquisas que trazem contribuições à motivação do estudante: Leal, Miranda & Carmo, 2013; Carmo & Albanez, 2016.

Nesse contexto, a pergunta que conduz esta pesquisa é a seguinte: como o discente do Curso de Ciências Contábeis da modalidade presencial construiu sua autonomia intelectual a partir do contexto da pandemia da covid-19?

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação apresenta-se como um caminho para entender esse processo, uma vez que é capaz de fornecer uma descrição do comportamento humano em todos os contextos da vida como, por exemplo, na educação Legault (2017).

Em síntese, o objetivo deste estudo é avaliar o nível de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto sob a luz da Teoria da Autodeterminação, utilizando como base o estudo feito por Sobral (2003).

A realização deste estudo justifica-se pela importância de se desenvolver estudos que investiguem os aspectos motivacionais relacionados aos cursos de graduação, mais precisamente do Curso de Ciências Contábeis, pois de acordo com Guimarães & Bzuneck (2008) entender e aprender sobre os estilos de regulação do comportamento dos estudantes e suas motivações autônomas são necessárias para contexto atual. Leal, Miranda & Carmo (2013), mencionam que novas pesquisas e mais incrementadas, fazem-se necessárias visto que, os docentes e instituições conhecendo as motivações dos estudantes, eles podem atuar no sentido de estimulá-los e, com isso, evitar que os níveis de motivação dos discentes diminuam ao longo do curso.

Ainda como justificativa, compreender esse processo ajudará docentes a otimizarem suas práticas didático-pedagógicas e, ainda, poderão incentivar e envolver os alunos a participarem de forma efetiva nas práticas de aprendizagem desenvolvidas no curso (Sobral 2003; Borges, Miranda & Freitas 2017; Howard et al., 2021). Em síntese, propiciar condições que melhorem a capacidade de aprendizagem só traz bem-estar aos discentes e a Teoria da Autodeterminação é uma grande aliada para a obtenção desse objetivo Ryan e Deci (2020).

A pandemia da covid-19 trouxe inúmeros desafios às IES. Atitudes foram tomadas em relação ao ensino e aprendizado. Em vista disso, habilidades discentes e docentes precisaram ser otimizadas. Em termos empíricos, esse estudo poderá auxiliar educadores e educadoras a se prepararem melhor para futuras situações de emergência como, por exemplo, de ordem de saúde pública ou de segurança, que podem requerer esse modelo de ensino. Nesse sentido esse estudo buscar expor os níveis de motivação dos estudantes de ciências contábeis diante do processo de aprendizagem durante o ensino remoto. O que acaba servindo de reflexão para os diversos países que enfrentaram esse desafio.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Com a pandemia da covid-19, o compartilhamento de espaços por um grande número de pessoas tornou-se um risco, pois pode propiciar a disseminação do coronavírus entre os indivíduos (Ali, 2020). Nessas condições, providências precisaram ser tomadas para garantir o isolamento social. Ambientes que contavam com aglomerações — tais como escolas, faculdades e universidades — tiveram suas atividades presenciais interrompidas (WEST et al., 2020).

Nesse momento de distanciamento social e físico, a aula remota foi a solução mais plausível, rápida e acessível para muitas Instituições de Ensino Superior (IES). A preparação foi feita quase do dia para noite. Normalmente, essa modalidade é utilizada por um período curto de tempo, diferente do ensino a distância (EAD), pensado para ter uma estrutura digital e metodologia própria. O aprendizado remoto é carregado de um cunho pejorativo, mas foi a forma encontrada para fornecer acesso temporário à instrução, assim como foi necessária a capacitação do corpo docente, pois é um dos fatores necessários para o sucesso do ensino remoto (Appenzeller et al., 2020).

De acordo com Santos (2020), o ensino remoto se caracteriza pelo encontro entre docentes e discentes através de modernas plataformas, como é o caso da webconferência e videoconferência. Em síntese, pode-se dizer que esse ensino remoto emergencial foi uma adaptação a um contexto que deveria ser presencial. Foi o caminho encontrado para retomar a vida acadêmica, desenvolver conteúdos, reforçar saberes e aguçar a motivação discente, mesmo com todos os desafios impostos pela pandemia. Vale salientar que a interação entre aluno e professor foi efetuada de duas formas de aprendizagem: síncrona e assíncrona.

Além de propiciar conhecimentos, essa modalidade de ensino trouxe mais um desafio aos estudantes: assegurar o seu senso de motivação. Porém, é um ambiente que pode provocar solidão e desmotivação ao aluno, causado pela falta de interação entre professor, aluno e colegas de turma. Por isso, a atenção e o apoio dos docentes são essenciais para conduzir esse processo educativo e, com esse suporte, é possível fomentar a motivação do aluno em aprender (Dosea Rosário, R. W. S., Silva, E. A., Firmino, L. R. & Oliveira, A. M. S, 2020).

Por isso, a motivação é considerada um método psicológico que tem seu princípio no interior do ser humano capaz de impulsioná-lo a uma determinada ação. Também é entendida comumente como uma força que conduz o indivíduo a realizar determinada atividade (Ryan & Deci, 2000). Para Carmo (2014) a motivação surge no indivíduo como um estímulo que o conduz a executar determinada ação capaz de lhe fornecer uma certa orientação para alcançar aquilo que tem como propósito. Ainda pode-se dizer que a motivação é a essência das questões biológicas, cognitivas e sociais, pois é um sentimento propulsor que faz despertar e dirigir o ser humano a conquistar as suas metas e objetivos (Ryan & Deci, 2000).

Em visto disso, a motivação no contexto universitário tem ganhado espaço em vários estudos nas últimas décadas. Sendo assim, o propósito desses estudos em sua maioria é descobrir maneiras de inspirar os discentes a se envolverem de forma efetiva nas atividades de aprendizagem. Além disso, busca melhorar o ambiente de ensino, o desempenho estudantil e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Sendo assim, vale destacar que estudantes motivados apresentam um maior interesse no processo de aprendizagem, assim como se envolvem de forma perene em atividades que lhes causam um certo desafio. Por outro lado, se um aluno apresenta um baixo nível ou ausência de motivação acadêmica terá pouco interesse em se envolver com as atividades de aprendizagem, sendo que a Teoria da Autodeterminação trata dessa temática (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Essa teoria vem sendo investigada desde meados de 1970 pelos professores de psicologia Edward L. Deci e Richard M. Ryan. Conforme Deci e Ryan (1985), essa teoria trata da personalidade e da motivação humana, tendo como base as necessidades psicológicas, responsáveis pela integração da personalidade com a motivação. Essa é uma teoria empírica da motivação a qual postula que os indivíduos são movidos a realizar as atividades que lhes propiciam satisfazer as suas três necessidades básicas, são elas: a autonomia, a competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008).

Portanto, a primeira consiste em os indivíduos realizarem, uma atividade de acordo com a sua vontade própria, pois desejam realizar tal atividade, e não praticar algo forçado por algum impulso externo. Já a competência, diz respeito à eficácia, é o sujeito que percebe ter domínio sobre as ações executadas com o intuito de auferir um resultado satisfatório. E, finalmente, a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos junto a um grupo social para suprir seus anseios e seu sentimento de pertencimento (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Legault, 2017; Ryan & Deci, 2020).

Em síntese, pode-se dizer que essas três necessidades são integradas e interdependentes. A satisfação de cada uma delas fortalece e reforça as demais. A partir dessas ideias, é possível mencionar a construção da Teoria da Autodeterminação. De acordo com seus preceitos, é possível expor que a motivação autônoma compreende tanto motivações intrínsecas quanto extrínsecas e sofre influência direta de fatores externos, como recompensas ou punições, e aspectos, como a necessidade de aprovação ou vergonha, autoestima e ego (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Ryan & Deci, 2020).

A partir dessas ideias, é possível mencionar a construção da Teoria da Autodeterminação. De acordo com seus preceitos, é possível expor que a motivação autônoma compreende tanto motivações intrínsecas quanto extrínsecas e sofre influência direta de fatores externos, como recompensas ou punições, e aspectos, como a necessidade de aprovação ou vergonha, autoestima e ego (Ryan & Deci, 2020).

Esses fatores são apresentados através do continuum de Autodeterminação (Figura 1), composto de seis tipos de motivação que variam qualitativamente, segundo a internalização das regulações externas para o comportamento. Esse instrumento serve para avaliar a qualidade motivacional, com base nas necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento (Gagné & Deci, 2005; Deci & Ryan, 2008; Legault, 2017). A sua apresentação é feita da ausência de motivação para a mais autodeterminada. Também busca mostrar que os indivíduos se desenvolvem ao longo do continuum e a sensação de autonomia ou controle reflete os extremos da Figura 1.

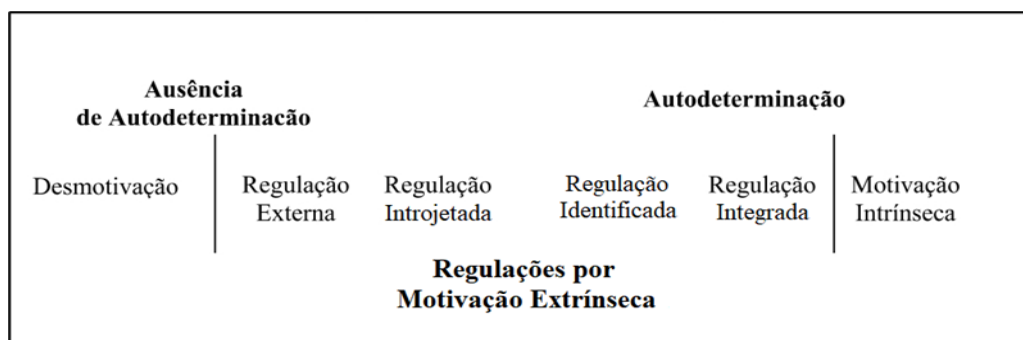


Figura 1. Continuum de Autodeterminação

Fonte: Adaptado de Guimarães & Bzuneck (2008, p. 103).

Primeiramente, aparece a desmotivação que, como o próprio nome sugere, caracteriza-se pela falta de intenção e de agir. Um indivíduo desmotivado acaba tendo um comportamento que demanda a falta de intencionalidade em suas ações. Em seu estudo, Ryan e Deci (2020) mencionam que a desmotivação é muito comum em ambientes educacionais, o que acaba prejudicando, de certa forma, o aprendizado. No continuum de motivação, esse nível de desinteresse traduz o nível mais baixo de autonomia. Em síntese, pode-se dizer que a desmotivação é a ausência da percepção de possibilidades entre a execução de uma determinada ação e seu desfecho, caracterizada pela falta de motivos intrínsecos e extrínsecos (Deci & Ryan, 2000; Sobral, 2003; Ryan & Deci, 2021).

Na motivação extrínseca, o indivíduo faz algo com o objetivo de obter alguma consequência que lhe seja interessante ou que o desfecho da ação lhe seja proveitoso (Ryan & Deci, 2000). Esse tipo de motivação se destaca pela ação a ser executada com a finalidade de recompensa ou incentivo, fornecidos por uma pessoa ou determinada entidade externa. Nesse caso, a satisfação não vem da atividade em si, mas do estímulo externo dado por uma pessoa ou instituição (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci 2020, 2021).

Na sequência, é possível identificar a regulação externa, que é a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca. Nesse caso, o indivíduo age para obter recompensas ou evitar punições, ou seja, evitar consequências externas. Nesse nível motivacional, a pessoa focaliza apenas nos benefícios trazidos pela situação, e não no processo final de realizar certa atividade (Colares et al., 2019; Howard et al., 2021). Pode-se dizer que o indivíduo se sente pressionado por algo ou alguém para executar tal atividade.

O segundo nível de motivação extrínseca é a regulação introjetada. O indivíduo executa determinada ação porque se autopressiona para fazê-la, ou seja, as demandas externas começam a ser internalizadas. Nesse grau de motivação, as consequências são circunstanciais e administradas pela própria pessoa, advindas de pressões internas, tal como culpa, ansiedade ou busca por determinado reconhecimento social. Em síntese, significa agir para evitar um sentimento de culpa, vergonha aos próprios olhos ou aos olhos de outras pessoas, (Guimarães & Bzuneck, 2008; Sheldon et al., 2017; Ryan & Deci, 2021; Ryan, Donald & Bradshaw, 2021).

Num terceiro nível, aparece a regulação identificada, em que a pessoa percebe um certo valor na ação e identifica-se conscientemente com ela. Pode-se dizer que essa é mais autônoma do que os níveis de regulação conceituados anteriormente, mas a ação ainda é centrada nas consequências e nos benefícios. Nessa situação, a ação é assumida como escolha pessoal, ou seja, o indivíduo realiza tal ação porque, por si só, decidiu fazer, além de saber que é importante (Guimarães & Bzuneck, 2008; Sobral, 2003; Ryan & Deci, 2021). Segundo Howard et al. (2021), é um tipo de motivação que tem a capacidade de promover resultados positivos na aprendizagem.

O quarto e último nível de motivação extrínseca é a regulação integrada. Essa nomenclatura caracteriza uma associação da regulação identificada com a motivação intrínseca. Nesse caso, não está somente presente a identificação com a ação a ser executada, mas também existe uma coerência entre o comportamento, os objetivos e os valores das pessoas, pois a aceitação na atuação de determinado contexto pelos indivíduos se dá de forma consciente e autônoma. Contudo, apesar de se caracterizar por um grau significativo de autonomia, esse tipo de motivação ainda apresenta um foco centrado nos benefícios pessoais (Leal, Miranda & Carvalho 2019; Ryan, Donald & Bradshaw, 2021).

A motivação intrínseca aparece na sequência, completando o continuum da autorregulação. Esse tipo de motivação representa o potencial positivo do ser humano, provocada quando os indivíduos se envolvem em ações que consideram interessantes, desafiadoras e lhes geram satisfação. Além disso, as pessoas se envolvem nas ações por prazer e interesse. Essas duas características são o diferencial em comparação à regulação integrada. (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020; Ryan, Donald & Radshaw, 2021).

Na busca pela qualidade no processo de aprendizagem, surge como um instrumento que auxilia na verificação do nível de comprometimento dos estudantes com o contexto educacional. Aparecendo assim, a *l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)*, desenvolvida e validada pelos pesquisadores canadenses Vallerand et al. (1989). Essa escala tem o objetivo de avaliar a motivação de estudantes do ensino superior, fundamentando-se no conceito da Teoria de Autodeterminação, proposta por (Deci & Ryan, 1985, 2000).

A versão original dessa escala, desenvolvida Vallerand et al. (1989), deu-se em língua francesa. Foi traduzida pelo professor Dejanio Tavares Sobral, o primeiro autor brasileiro a traduzir e adaptar a semântica da escala para o português brasileiro, a qual passou se chamar Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Em suma, essa teoria, com o apoio da EMA, apresenta-se relevante para este estudo, pois possibilita observar, analisar e compreender o que está motivando o aluno de Ciências Contábeis a aprender.

Estudos Anteriores

Este tópico trata de alguns achados na literatura sobre os temas discutidos nesta pesquisa. Um dos temas está ligado à Teoria de Autodeterminação, que tem sido muito discutida no campo da educação com o objetivo de explicar a motivação e a aprendizagem no contexto do ensino superior (Deci & Ryan, 2008).

Sobral (2003), em sua pesquisa sobre a motivação do aprendiz de Medicina, comprovou a adequação da EMA. Ao colocar à prova essa escala, o perfil de respostas identificados expôs a predominância da motivação autônoma e a variação por gênero, com medidas superiores na avaliação da motivação intrínseca para as mulheres, enquanto o sexo masculino revelou escores de motivação extrínseca por controle externo.

Dentro desse cenário, Guimarães & Bzuneck (2008) analisaram as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da EMA de Sobral (2003). Dentre as principais reflexões do estudo, foi possível perceber que os universitários participantes do estudo apresentaram um perfil de motivação autorregulado. As maiores médias foram para regulação integrada, seguidas da motivação intrínseca e da regulação identificada. Por outro lado, a desmotivação obteve a menor média. A partir disso, foi possível perceber um envolvimento autônomo dos estudantes nas situações de aprendizagem. Ainda, é possível destacar que o instrumento usado no estudo alcançou índices de validade satisfatórios e, por isso, foi recomendado para futuras pesquisas.

Segundo Leal, Miranda & Carmo (2013), a Teoria da Autodeterminação tem sido o foco de discussões no campo da motivação para a aprendizagem na academia. Os autores se propuseram a avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública. Os resultados constatarão a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem entre os universitários, pois alguns estavam preocupados em aprofundar seu nível de conhecimento ou atingir uma base adequada para o desempenho de sua futura atuação.

Por outro lado, havia alunos preocupados apenas com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para assegurar sua frequência. Esses achados deixaram claro que, apesar do estilo autônomo de regulação do comportamento na regulação integrada, o foco de execução está nos benefícios pessoais advindos de tal atividade. Também foi possível constatar que o nível de autonomia motivacional foi diminuindo ao longo do curso e uma das possíveis causas pode estar ligada à qualificação didático-pedagógica dos docentes.

Borges, Miranda & Freitas (2017) analisaram as relações entre desempenho acadêmico e motivação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis em uma universidade pública. Os autores realizam uma análise fatorial para avaliar dados, encontrando um perfil autodeterminado dos estudantes, em que as motivações intrínsecas e identificadas atingiram as maiores médias, enquanto a regulação externa, motivada por recompensas sociais, registrou a menor média.

Foi possível constatar, através dos achados, que estudantes procuram tirar boas notas de forma espontânea. Por outro lado, outros buscam se esforçar para estudar e ter uma boa colocação no mercado de trabalho. Também foi constatado que existe uma relação existente entre motivação e o coeficiente de rendimento acadêmico do aluno.

Embora os resultados das pesquisas evidenciadas sejam diversos quanto à motivação, foi importante conhecer os fatores que levaram à construção desses estudos, o arcabouço teórico, os resultados obtidos, as limitações e as dificuldades relatadas pelos autores. Pode-se dizer que foram relevantes para identificar, refletir, discutir e comparar com a forma como os alunos de Ciências Contábeis conduziram a sua motivação no contexto da pandemia.

PROEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo proposto, bem como responder à questão que conduz esta pesquisa, este estudo se configura, quanto à abordagem do problema, como quantitativo, pois foram empregados instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. Quanto aos objetivos, são descritivos e explicativos. Finalmente, quanto aos procedimentos a serem adotados, foi realizada uma pesquisa de levantamento (survey) (Martins & Theóphilo, 2016; Gil, 2017).

A população deste estudo foi constituída pelos discentes de Ciências Contábeis da modalidade presencial, mas, devido ao contexto da pandemia da covid-19, estavam frequentando um calendário emergencial. Essa população consiste num quantitativo de 1.380 alunos devidamente matriculados. A amostra desta pesquisa foi formada por 182 estudantes. Esses estudantes fazem parte de três IES localizadas no Rio Grande do Sul.

Portanto, para viabilizar essa coleta, juntos aos estudantes de graduação em contabilidade, este estudo foi submetido para análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos na Plataforma Brasil do Ministério da Educação e foi aprovado em 15 de julho de 2021, conforme parecer nº 4.850.104.

Posto isto, foi enviado o link da pesquisa a Especialistas Sêniores (de doutores a mestrados), habituados com pesquisas na área contábil e, por fim, alunos de graduação em Contabilidade — o grupo de foco neste trabalho. Os alunos selecionados fazem parte de um grupo de iniciação científica de uma das instituições investigadas. Foram apontados alguns ajustes no que diz respeito à clareza e precisão em alguns dos termos. Foram adaptados de modo a assegurar que não houvesse dificuldade no entendimento das questões nem dúvidas em respondê-las durante a coleta dos dados (Gil, 2017).

O questionário foi instrumentalizado em um formato eletrônico, enviado via e-mail e divulgado em aulas síncronas. O formulário utilizado foi disponibilizado via Google Forms. O instrumento foi enviado aos estudantes, conforme a lista de e-mails dos alunos obtida junto à coordenação das Instituições.

Esse instrumento foi composto por 3 blocos: Começa com uma carta de apresentação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); no segundo bloco, caracterização do perfil da amostra; o terceiro bloco foi construído com base na Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Esse instrumento foi adaptado para o contexto do ensino emergencial a partir do estudo de Sobral (2003), que apresentou um instrumento com 28 itens divididos em sete sub-escalas de quatro itens cada, avaliando os três tipos de motivação intrínseca: saber, realizar e experimentar estímulos. Também foram avaliados três tipos de motivação extrínseca: externa, introyeção e identificação, bem como a desmotivação. Essas escalas são capazes de apresentar as razões do estudante frequentar a universidade e, a partir disso, avaliar os níveis de motivação.

Nessa perspectiva, vale mencionar que os resultados do estudo do Sobral (2003) apontaram que confiabilidade e a validade do construto do instrumento, tal como, o seu uso para o estudo da motivação no contexto universitário. Vale mencionar que esse estudo não é uma reaplicação do estudo de Sobral (2003), mas sim uma adaptação o seu estudo ao contexto da pandemia para analisar as características da motivação dos estudantes de ciências contábeis. O período da coleta ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2021 e teve a intenção de alcançar o maior número possível de alunos.

As técnicas de análise que foram utilizadas para analisar os resultados foram as seguintes: Inicialmente para a caracterização da amostra do estudo, foi utilizada a técnica de porcentagem, com o apoio do Microsoft Office Excel, possibilitando um panorama dos sujeitos de pesquisa. Antes da apresentação dos fatores, foi extraído um gráfico de escurpa, também denominado como Scree Plot. Para a Análise Fatorial Exploratória (AFE), utilizou-se a análise por componentes principais (Field, 2009; Fávero & Belfiore, 2017).

Para avaliar a escala utilizada no presente estudo, foi usado o coeficiente Alpha (α) de Cronbach. Nesse estudo, também foi aplicado o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Logo, foi calculado o Coeficiente de Spearman. A normalidade dos dados coletados foi verificada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) (Field, 2009; Fávero & Belfiore, 2017). Por fim, foram feitas referências e comparações com os estudos que realizaram o uso da EMA em sua pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse tópico são apresentados os resultados da pesquisa, iniciando pela descrição do perfil dos respondentes, deve-se destacar que foram obtidos 182 participantes. Desse total, no que se refere ao sexo, percebe-se que o feminino constitui o maior percentual de respondentes (65%), isto é, 119 participantes, seguido do sexo masculino (35%), ou 63 respondentes, totalizando 182 participantes.

Quanto a idade dos respondentes, verifica-se que 92 dos estudantes (51%) têm idade entre 18 e 24 anos; 49 (27%) têm entre 25 e 34 anos; 29 (16%) têm entre 35 até 44 anos; e 12 (7%) têm acima de 45 anos. Percebe-se que, em relação às idades, o público é composto, em sua maioria, por estudantes jovens.

No que tange aos períodos letivos, a maior participação da pesquisa foi entre os futuros bacharéis do 3º e 4º semestres que, somados, totalizaram 36% de toda a amostra, seguidos pelo 7º e 8º

semestres com 19%. O 5º e 6º períodos obtiveram um percentual de 18% de participação, seguido pelo 9º e 10º semestres, com apenas 11% da amostra total. Cabe destacar que apenas uma das três instituições investigadas possui o curso de Graduação em Ciências Contábeis com cinco anos de duração, justificando uma pequena participação de alunos desses períodos

Observa-se que, em relação ao acesso a, por exemplo, computador, notebook, tablet ou celular e internet, o maior percentual (55%) dos respondentes acessou conteúdos e aulas síncronas em casa e outros locais. Por outro lado, 30% dos participantes acessaram somente em casa enquanto 15% fizeram acesso somente em outros locais, o que possivelmente prejudicou seu processo de aprendizagem. Cabe destacar que a maior porcentagem de participantes (41%) se deu na Instituição B, com 74 estudantes. Na sequência, a Instituição A, com a colaboração de 58 alunos, representando um percentual de 32%. O menor percentual de participação se deu pelos alunos da instituição C, com 50 alunos, representando 27% do total da amostra.

Resultados da etapa quantitativa: motivação acadêmica

A análise fatorial foi realizada tomando-se dos 28 itens da pesquisa de Sobral (2003). Portanto, o Figura 2 apresenta o Scree test, que indica os autovalores e componentes principais, representado em cada inclinação da reta. Este gráfico também foi importante para estabelecer um critério de exclusão de fatores nos testes anteriores.

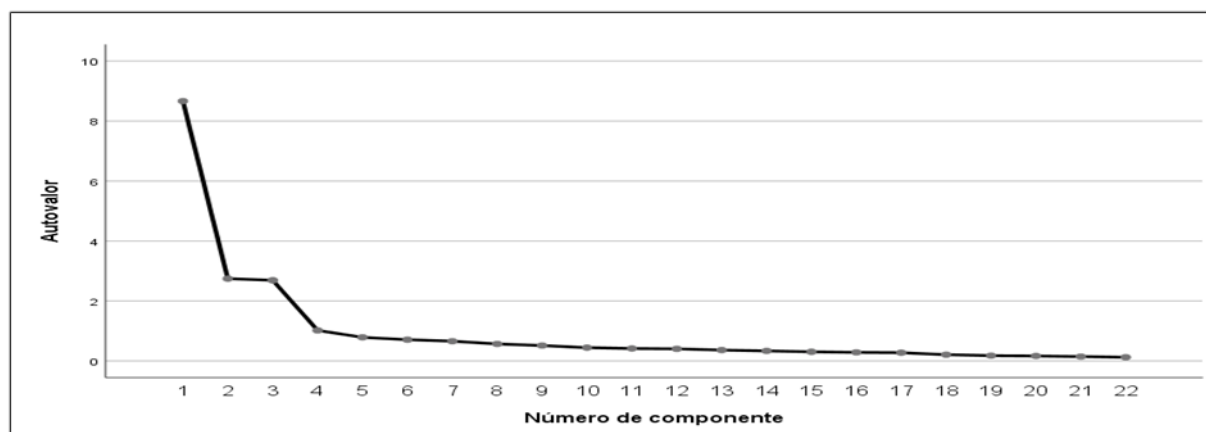


Figura 2. Escarpa (Scree Plot): Motivação

Fonte: Dados da pesquisa

O Método utilizado foi o de Extração de Componentes Principais que, em relação aos 28 itens da escala, deu origem a quatro fatores com valores próprios acima de 1, os quais explicam 67,71% da variância total dos dados, conforme demonstrado na Tabela 1 e na Figura 2.

Tabela 1 - Análise de Variância.

Componentes	Autovalor	% de Variância	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1	8,66	39,38	8,66	39,38
2	2,74	12,47	11,40	51,85
3	2,69	12,23	14,09	64,08
4	1,01	4,63	15,10	67,71

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 1 é possível notar que houve uma redução de 28 variáveis (questões) para quatro fatores, que explicam a variação de 67,71% nos dados originais. A composição dos fatores na seleção de questões foi de cargas superiores a 0,30. Para Fávero e Belfiore (2017), cargas fatoriais inferiores a 0,30 são inapropriadas pois, acima desse valor, já é possível explicar ao menos 9% da variância total. Sendo

assim, surgiram, neste estudo, quatro fatores que tiveram seus itens aglutinados e carregados de forma divergente aos sete níveis motivacionais, como mencionado no continuum de autodeterminação.

A Tabela 2 apresenta a carga fatorial de cada variável e sua distribuição em cada fator obtido.

Tabela 2 - Carga fatorial das variáveis (Rotação Varimax)

Itens da EMA	F1 Intr.	F2 Exter./ Ident.	F3 Desm.	F4 Intr.
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	0,846			
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	0,830			
23. Porque meus estudos permitem que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	0,780			
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	0,748			
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	0,739			
11. Porque, para mim, a universidade é um prazer.	0,726			
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	0,654			
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.		0,861		
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.		0,816		
1. Porque preciso do diploma para conseguir uma ocupação bem-remunerada no futuro.		0,773		
8. A fim de obter um emprego de prestígio no futuro.		0,702		
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.		0,663		
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.		0,548		
24. Porque creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.		0,553		
26. Não sei. Não entendo o que estou fazendo na universidade.			0,875	
19. Não entendo o porquê de frequentar a universidade e, francamente, não me preocupo com isso.			0,825	
5. Honestamente, não sei. Acho que estou perdendo meu tempo na universidade.			0,823	
12. Já tive boas razões para isso. Agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.			0,801	
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.				0,806
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.				0,787
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.				0,774
14. Por causa do fato de que me sinto importante quando sou bem-sucedido na universidade.				0,644
Autovalores	8,664	2,744	2,691	1,019
% Variância Explicada	39,382	12,475	12,230	4,630
% Variância Acumulada	39,382	51,857	64,088	68,717
Alfa de Cronbach	0,911	0,874	0,877	0,881

Fonte: Dados da pesquisa.

Com exceção da Q10, que faz parte da Regulação Identificada, que teve uma baixa variância — em relação às demais desse grupo —, não foi possível explicar, de forma suficiente, a questão do sujeito se identificar de forma consciente com a ação, como mencionam Ryan e Deci (2020) a respeito da Teoria de Autodeterminação. Além disso, se bipartiram: Q13, Q20 e Q27 — motivação intrínseca para a realização: fazer algo por prazer e satisfação —, e Q4 e Q18 — motivação intrínseca para vivenciar estímulos: fazer algo com o intuito de experimentar sensações estimulantes.

Em relação ao Fator 1 – à motivação intrínseca (para saber; para realização; para vivenciar estímulos), observa-se que esse constructo carregou 7 itens (Q2, Q9, Q23, Q16, Q6, Q11 e Q25). Todos

fazem alusão ao ato de frequentar a universidade e aprender com satisfação e prazer os conteúdos das disciplinas do curso de Ciências Contábeis, conforme a Tabela 2 (Carga Fatorial – Rotação Varimax).

Comparando o presente estudo com as pesquisas de Guimarães e Bzuneck (2008), foi possível constatar que houve três itens relacionados à motivação intrínseca; Leal, Miranda e Carmo (2013), da mesma forma, aglutinou 3 itens relativos a esse nível motivacional, mas também reuniu um item de regulação identificada e quatro itens da regulação integrada; Borges, Miranda e Freitas (2017), foram seis itens em relação à motivação intrínseca. Foi possível constatar que houve divergências entre o que foi encontrado no presente estudo e as pesquisas mencionadas em relação ao número de fatores, mas houve convergência em relação ao conteúdo.

Portanto, referente ao Fator 1, pode-se inferir que alunos que compuseram a presente pesquisa, em sua maioria, executam a atividade de frequentar a instituição sem algum incentivo ou alguma pressão externa, ou seja, porque sentem interesse e prazer em realizar.

Em relação ao Fator 2 – motivação extrínseca por regulação externa e identificada, nota-se, conforme a Tabela 2, que esse fator aglutinou os itens relativos à motivação extrínseca por regulação externa (Q1, Q8, Q15 e Q 22) e os itens relativos à motivação extrínseca por regulação identificada (Q3, Q17 e Q24). Ao fazer uma comparação entre os resultados achados com os estudos de outros autores, observa-se que, segundo Guimarães e Bzuneck (2008), não houve a aglutinação de dois níveis em um único fator. Essa etapa obteve quatro cargas fatoriais satisfatórias. No que diz respeito ao fator referente à regulação externa, segundo Leal, Miranda e Carmo (2013), esse fator carregou apenas dois itens da regulação externa. Por outro lado, no estudo de Borges, Miranda e Freitas (2017), a motivação extrínseca por regulação externa foi bipartida em frequência de aulas como algo obrigatório e recompensas, por exemplo, como o aluno não precisar trabalhar porque está frequentando a universidade.

A respeito da regulação externa, os alunos buscam aprender guiados por alguma recompensa, para evitar alguma punição ou evitar alguma adversidade futura. Assim, fica evidente que os alunos que frequentam a universidade e estão incluídos nesse nível motivacional, pois precisam de algum incentivo externo para promover a aprendizagem e, em consequência, ainda podem obter alguma recompensa.

Dessa forma, foi possível constatar que esse constructo também agrupou itens da motivação identificada, diferente do que foi encontrado nos estudos utilizados para comparação. No estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), não houve a aglutinação de dois níveis em um único fator, mas a regulação identificada obteve duas cargas fatoriais satisfatórias, assim como na pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013), bem como na de Borges, Miranda e Freitas (2017).

Nesse constructo, que também agrupou itens da motivação identificada, é possível perceber que a atividade de frequentar a universidade é algo importante para os estudantes, mesmo que não a considerem agradável de forma inata, mas, ainda assim, essa atividade propicia um resultado positivo na aprendizagem.

Em síntese, percebe-se que, com base nos três estudos citados, a regulação externa e a identificada se ajustaram em um único fator. Portanto, houve divergência em relação ao presente estudo. Nesse contexto, seriam necessárias uma investigação mais pontual para avaliar, de forma detalhada, o que aconteceu com essas variáveis pois, nesse Fator 2, não ocorreu uma separação desses dois níveis como nos estudos-base. Esse resultado é divergente ao que determina as variáveis do continuum: de acordo com a Teoria de Autodeterminação.

Já em relação ao Fator 3 – desmotivação, os itens elencados (Q5, Q12, Q19 e Q26), demonstram coesão, ou seja, estão na mesma direção e expressam, de forma clara e objetiva, a falta de consciência, razão e interesse em frequentar a universidade no contexto do ensino remoto. Esse fator acabou corroborando com os estudos de Guimarães e Bzuneck (2008); Leal, Miranda e Carmo (2013) e Borges, Miranda e Freitas (2017). Tal constatação é coerente com os resultados apresentados nesse estudo.

Dentre os quatro fatores resultantes do estudo, foi possível constatar que poucos estudantes se identificam com a categoria desmotivação. Alunos com esse nível, de acordo com o continuum, não veem nenhuma conexão entre seu comportamento e o resultado esperado. Tampouco demonstram esforço ou persistência em executar uma atividade de aprendizagem.

Por fim, o Fator 4 – motivação extrínseca por regulação introjetada agrupou quatro itens que se referem à motivação extrínseca por regulação introjetada (Q7, Q14, Q21 e Q28), os quais apresentam um pequeno grau de internalização de contingências externas. Com base nas pesquisas de Guimarães e Buzneck (2008), esse fator aglutinou seis itens. Por outro lado, com base no estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) reuniu apenas quatro assertivas, enquanto a pesquisa de Borges, Miranda e Freitas (2017) aglutinou cinco assertivas que retratam que a frequência do aluno na universidade é movida por pressões internas, como culpa e ansiedade. Esses estudos estão de acordo com que foi o encontrado nesta pesquisa em relação à regulação introjetada. É pertinente mencionar que alunos com esse tipo de motivação buscam agir para evitar sentimento de fracasso ou para atender a instâncias ligadas à autoestima.

A análise fatorial deste estudo não aglutinou os itens em conformidade com os estágios do continuum — regulação externa, regulação introjetada, regulação identificadas, regulação integrada e motivação intrínseca —, pois o Fator 2 aglutinou duas categorias. Por outro lado, com base na pesquisa de Guimarães e Buzneck (2008), carregaram os sete fatores como é apontado na Teoria da Autodeterminação, ficando evidentes os níveis motivacionais, de acordo com o conteúdo das assertivas.

Uma vez apurada a composição de cada sub-escala, conforme os resultados apresentados por meio da análise fatorial, foram calculadas as médias de respostas das escalas, a nota mínima, a nota máxima e o desvio-padrão, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Médias de respostas para as escalas por tipos de motivação

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Fator 1 – Motivação intrínseca	1,00	7,00	5,46	1,64
Fator 2 – Motivação externa e ident.	1,00	7,00	6,12	1,35
Fator 3 – Desmotivação	1,00	7,00	1,72	1,38
Fator 4 – Motivação introjetada	1,00	7,00	4,92	1,98

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Tabela 3, pode-se notar que a maior média obtida foi no Fator 2 – regulação externa e identificada (6,12). Neste caso, os sujeitos têm um comportamento impulsionado para evitar alguma punição ou receber alguma recompensa. Paralelamente, identifica-se com a ação, pois sabe que é importante e, por isso, tem à disposição em agir, de frequentar a universidade.

A segunda maior média (5,46) foi obtida pela motivação intrínseca – F1, reforçando os indícios de que os estudantes pesquisados apresentam satisfação e interesse em frequentar a universidade, mesmo com todas as adversidades e desafios impostos pelo contexto da pandemia.

Já a terceira maior média (4,92) foi do F4, Motivação Introjetada. Neste nível, o estudante é estimulado por demandas externas, isto é, de acordo com a literatura, os indivíduos frequentam a universidade para evitar sentir culpa ou ansiedade e, com isso, manter ou melhorar sua autoestima.

A última média foi para a desmotivação (1,72), que se caracteriza pela falta de intencionalidade de estudar durante a pandemia e, também, pela ausência de autonomia para executar as atividades de aprendizagem.

Para verificar a acomodação dos dados a esse modelo, foi realizada a correlação de Spearman conforme a Tabela 4. O uso dessa correlação foi definido a partir da análise da normalidade dos dados, mediante o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) no SPSS. Os itens foram testados por constructo. Chegou-se à conclusão que, em ambos testes, o nível de significância foi de 0,000 para cada constructo, indicando dessa forma, uma ausência de normalidade. Então, neste estudo, foi encontrado um $p < 0,05$, induzindo a rejeitar a hipótese nula, assim como não há diferença entre as médias. Também infere-se que existe um desvio de normalidade, resultando no uso do teste de correlação de Spearman adequado para dados que não apresentam normalidade.

Tabela 9. Coeficientes de Correlação de Spearman entre as variáveis do continuum

Variável	Desmotivação	R. Exter.	R. Intr.	R. Ident.	M. Intr.
Desmotivação	1	- 0,215**	- 0,334**	- 0,119	- 0,406**
R. Externa		1	0,622**	0,471**	0,264**
R. Introjetada			1	0,525**	0,537**
R. Identificada				1	0,585**
M. Intrínseca					1

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: * $p \leq 0,10$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$.

De acordo com a literatura, considera-se que, quanto mais próxima de -1 for a correlação, será inversamente proporcional. Foram encontradas a regulação externa, introjetada, identificada e a motivação intrínseca em relação à desmotivação, ou seja, quanto mais desmotivado o aluno estiver, mais próxima de -1 está a correlação. Estando esse resultado de acordo com o continuum da Teoria de Autodeterminação, esses valores encontrados podem ser considerados como correlações médias.

As demais correlações — regulação externa com introjetada identificada e motivação intrínseca, regulação introjetada com identificada e motivação intrínseca, regulação identificada com motivação intrínseca — tiveram associações positivas e perfeitas, pois são diretamente proporcionais à relação entre as variáveis. Esses resultados mostraram uma tendência de correlações coerentes com a teoria da autodeterminação, evidenciando mais um aspecto de validade da EMA.

Torna-se pertinente conhecer os tipos de motivação dos alunos para frequentar o Curso de Ciências Contábeis, pois o período pandêmico requer a superação de vários desafios para aprender de forma remota. A Figura 3 apresenta a média de respostas das escalas de motivação acadêmica dos participantes na avaliação dos tipos de motivação conforme a Teoria de Autodeterminação, respondendo, dessa forma, ao objetivo dessa pesquisa.

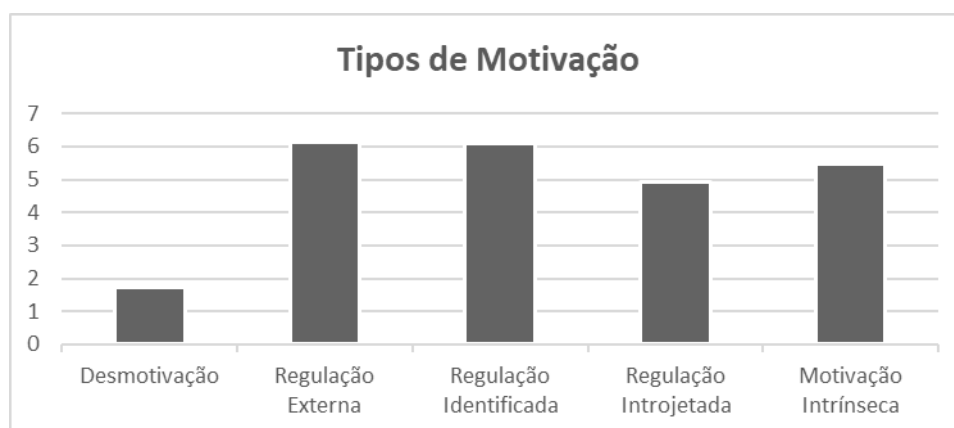


Figura 3. Média de respostas das escalas de motivação acadêmica

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que, na Figura 3, os resultados encontrados apresentam uma relação com a estrutura fatorial apresentada na Tabela 7. Quanto ao nível motivacional, denotam que os discentes são motivados por regulação externa e identificada, com o propósito de frequentar a universidade para obter uma ocupação de prestígio e, ainda, bem-remunerada, concomitantemente com a crença de que o curso lhe proporcionará uma certa competência ao entrar no mercado de trabalho. Por isso, são estimulados a agir conscientemente.

Os resultados também demonstraram que a motivação intrínseca foi a segunda maior média encontrada entre os alunos pesquisados. É um importante indicativo para o processo educacional, pois mostra que alunos estão motivados a aprender e ampliar seus conhecimentos. Estão buscando superar suas dificuldades para ampliar os seus conhecimentos e sentem prazer em frequentar a universidade nesse contexto de pandemia, em que estão separados fisicamente de seus professores. Esse nível motivacional se manifesta quando uma pessoa se envolve em ações por prazer e por real interesse.

No que diz respeito à regulação integrada, os estudantes frequentam a universidade para provar a si mesmos que são capazes de concluir o curso, evitando a decepção aos olhos de outras pessoas, por exemplo. O estudo também apresenta uma baixa frequência de elementos que remetam à desmotivação, o que é um bom indicador para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse nível motivacional, os estudantes têm falta de interesse e não apresentam um comportamento proativo.

Por fim, como forma de fazer uma síntese comparativa com os estudos usados como base, pode-se mencionar os seguintes achados na pesquisa de Guimarães e Buzneck (2008): o maior desempenho dos estudantes universitários foi na avaliação da regulação integrada e o menor desempenho deu-se na avaliação da desmotivação. A segunda maior média é observada na motivação intrínseca. Com base no estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) foi possível notar que os estudantes de Ciências Contábeis apresentam um perfil motivacional autodeterminado, sendo o maior destaque para a motivação intrínseca e a regulação integrada e a menor média para a desmotivação. O segundo maior nível motivacional foi obtido pela regulação externa.

Já na pesquisa de Borges, Miranda e Freitas (2017), que também avaliaram estudantes de Ciências Contábeis, o destaque foi para a regulação identificada, seguida da motivação intrínseca, mas a menor média foi para regulação externa por recompensas sociais. Sendo assim, esse comparativo mostra que, mesmo em um contexto de pandemia, os resultados encontrados nesse estudo não estão em total discrepância com os estudos usados como base, realizados quando o aprendizado era totalmente presencial.

Diante disso, foi possível perceber que não houve discrepância entre os achados dessa pesquisa e os estudos mencionados acima. Provavelmente, as diferenças aconteceram devido ao contexto de pandemia pois, segundo Gusso et al. (2020), foi um desafio lidar com o ensino remoto emergencial e com a falta da presença imediata do professor, além dos problemas de saúde mental como, por exemplo, ansiedade e estresse. Além disso, outro fator que possivelmente prejudicou seu processo de aprendizagem foi que 55% dos respondentes acessou conteúdos e aulas síncronas em casa e outros locais, pois esses outros provavelmente não seriam locais adequados para estudo.

Vale destacar que os resultados obtidos nesse estudo podem ser relevantes no sentido de as Instituições revisarem as suas práticas pedagógicas. E, com isso, propor ações que visem identificar quais os fatores que influenciam direta e indiretamente nos níveis de motivação dos estudantes e, dessa forma, fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Essas informações obtidas, também, auxiliam na compreensão do atual do contexto dos estudantes. Possibilitando que dessa forma, sejam feitos ajustes para que as Instituições consigam entusiasmar os alunos que estão perdendo a motivação no decorrer do curso. Detectados esses fatores que levando a desmotivação será possível que discentes com níveis baixos de motivação consigam reverter essa situação e, obtenham um sucesso no meio universitário.

É pertinente lembrar que quando os alunos dos três estudos base quando foram pesquisados, o contexto era outro, com aulas presenciais. Professores estavam presentes, interagindo com alunos e dispunham de toda a estrutura educacional que as instituições tinham a oferecer. Logo, todos esses fatores, de certa forma, interferiram na motivação do aluno, assim como nas características da amostra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação dos estudantes de Ciências Contábeis em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto sob a luz da Teoria da Autodeterminação. Segundo Ryan et al, (2021) essa teoria serviu de base para entender os fatores motivacionais que, de certa forma, interferem na motivação e no bem-estar humano.

Estudos que buscam identificar o nível de motivação dos alunos em relação ao curso são relevantes, pois um aluno motivado torna-se comprometido como o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, acaba envolvendo-se em atividades de aprendizagem. Ainda mais num momento em que os estudantes também enfrentaram dificuldades para se adaptar ao ensino emergencial. Esses precisaram enfrentar dificuldades para lidar com as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem para dar continuidade ao seu processo educativo por meio do ensino não presencial (Dosea et al., 2020, Ryan & Deci, 2020).

Em relação ao objetivo desse estudo, foi possível constatar que os discentes, em maior número, estão motivados por uma regulação externa e identificada. Esses estudantes têm o propósito de frequentar a universidade para obter uma vida de sucesso no futuro. Também foi possível perceber que estão motivados intrinsecamente, ou seja, estão motivados a aprender e ampliar seus conhecimentos de forma inata. Esses níveis motivacionais se apresentaram porque estudantes estavam presenciando um momento totalmente atípico e desafiador.

Uma vez que precisaram lidar com o ensino remoto emergencial, com a falta da presença imediata do professor e dificuldades cotidianas como, por exemplo, problemas técnicos de internet, o uso de aparatos tecnológicos, além dos problemas de saúde mental, como ansiedade e estresse. Essas dificuldades e limitações levaram à desmotivação que, embora fosse baixa, ainda foi identificada entre os estudantes.

Em termos empíricos, presume-se que este estudo ajudará educadores e educadoras a se prepararem melhor para futuras situações de emergência como, por exemplo, de ordem de saúde pública ou de segurança, que requerem um modelo de ensino emergencial. Também pode agregar às ferramentas de estratégias pedagógicas das IES com o intuito melhorar o processo de ensino-aprendizagem que possivelmente interfere na motivação dos estudantes.

Esses achados evidenciam a necessidade do acompanhamento dos discentes ao longo do curso. Bem como, a importância de preparação dos docentes, para que eles possam auxiliar os estudantes a manterem-se motivados intrinsecamente, durante a trajetória acadêmica com o intuito deles obterem um melhor aproveitamento e a aprendizagem torna-se mais prazerosa para o discente. Quanto às contribuições teóricas, esse trabalho possibilita, num primeiro momento, uma reflexão sobre a questão da motivação discente no contexto do ensino da contabilidade e que também desperte mais pesquisadores por essa temática.

Este estudo se limitou a pesquisar sobre a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis em três instituições públicas de ensino. Portanto, os resultados devem ser analisados com cautela, visto que a amostra auferida não compreendeu todos os alunos dos três cursos investigados e a pesquisa não incluiu instituições provadas.

Torna-se relevante a combinação de perguntas qualitativas como, por exemplo, entrevistas com os alunos no período de aulas presenciais (pós-pandemia), para compreender melhor o fenômeno da desmotivação e motivação acadêmica. Então, sugere-se a ampliação da amostra no que diz respeito a respondentes de IES, para que a discussão sobre a referida temática possa ser ampliada.

REFERÊNCIAS

- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Canadian Center of Science and Education*, 10 (3), 16-25.
- Appenzeller, S., Menezes, F. H., Santos, G. G., Padilha, R. F., Graça, H. S., Bragança, J. F. (2020). Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44 (1),1-6.
- Borges, M. S., Miranda, G. J., & Freitas, S.C. (2017, maio/ago.). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14 (32), 89-107.
- Chen, Q. (2020). Can we migrate covid-19 spreading risk? *Frontiers of Environmental Engineering*, 15 (3), 1-4.
- Colares, A, C. V, Castro, M. C. C. S., Barbosa, J. E., & Cunha, J. V. A. (2019, set./dez.). Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 30 (81), 381-395.

- Carmo, C. R. S. (2014, jan./abr.). Motivação Discente no Curso de Bacharel em Ciências Contábeis: um Estudo Comparativo entre Alunos da Modalidade Presencial e Alunos da Modalidade a Distância. *ConTexto*, 14 (26), 7-18.
- Carmo, B. M. B., & Albanez, T. (2016). Relação entre motivação dos alunos e práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP. *Revista Universo Contábil*, 12 (2), 96-116.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in Human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 82-185.
- Dosea, G. S.; Rosário, R. W. S., Silva, E. A., Firmino, L. R. & Oliveira, A. M. S. (2020). Métodos ativos de aprendizagem no ensino on-line: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Interfaces Científicas*, 10, (1), 137-148.
- Fávero, L. P. & Belfiore, P. (2017). *Manual de Análise de Dados*. (1 ed). Rio de Janeiro.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. (1 ed). Porto Alegre.
- Gagné, M. & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, Malden, 26, 331-362.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisas*. (6 ed). São Paulo.
- Guimarães, S. E, R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Guimarães, S. E, R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13 (1), 101-113.
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. *Educação e Sociedade*, 41, 1-26.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X.Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1-24.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24 (62), 162-173.
- Legault, L. (2017). Self-determination theory. In: Hill, V. Z., & Shackelford, T. K. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham, Switzerland: Springer, 1-9.

- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2016). Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. (3 ed). São Paulo.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11.
- Ryan, R. M., Donald, J. N. & Bradshaw, E. L. (2021). Mindfulness and Motivation: A Process View Using Self-Determination Theory. *Psychological Science*, 30 (4), 300-306.
- Santos, E. O. (2020, ago.). EAD, Palavra Proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? *Revista Docência e Cibercultura*. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 25 out. 2022.
- Sheldon, k. M., Osin, e. N., Gordeeva, t. O., Suchkov, d. D. & Sychev. O. A. (2017, abr.). Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43, (9), 1215-1238.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 25-31.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavior Science*, 21, (3), 323-349.
- West, R., Michie, S., Rubin, G. J. & Amlôt, R. (2020, maio). Applying principles of behaviour change to reduce SARS-CoV-2 transmission. *Human Behaviour Nature*, 4, 451-459.

Contribuição de autoria:

Conceptualization – Author 1 e Author 2

Data curation – Author 1

Formal analysis – Author 1, Author 2 e Author 3

Funding acquisition -

Investigation – Author 1

Methodology – Author 1

Project administration – Author 2

Resources -

Software -

Supervision – Author 2 e Author 3

Validation – Author 2 e Author 3

Visualization – Author 1, Author 2 e Author 3

Competing Interests and Funding statement

'Not applicable'

No funding was received for conducting this study.

With kind regards,

Cristiano Carvalho Lopes

Author

Alexandre Costa Quintana

Author

Cristiane Gularte Quintana

Author

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.