



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE
MESTRADO EM CONTABILIDADE**

EMERSON ANDRADE GIBAUT

**A SUA FORMA DE ENSINAR ME MOTIVA E EU
PERCEBO QUE APRENDO?**
UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS
PARA A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA E O NÍVEL PERCEBIDO DE
APRENDIZAGEM

Salvador
2017

EMERSON ANDRADE GIBAUT

**A SUA FORMA DE ENSINAR ME MOTIVA E EU
PERCEBO QUE APRENDO?**

UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS
PARA A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA E O NÍVEL PERCEBIDO DE
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Contabilidade da Faculdade de
Ciências Contábeis da Universidade Federal da
Bahia, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Leal Bruni

Salvador
2017

Ficha catalográfica fornecida pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

Gibaut, Emerson Andrade

A sua forma de ensinar me motiva e eu percebo que aprendo?
uma análise das práticas pedagógicas e as suas consequências
para a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem
/ Emerson Andrade Gibaut. -- Salvador, 2017.
129 f.

Orientador: Adriano Leal Bruni.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Ciências Contábeis) --
Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Ciências Contábeis,
2017.

1. Contabilidade - Motivação (acadêmica). 2. Práticas
pedagógicas. 3. Aprendizagem - Nível. I. Bruni, Adriano Leal.
II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD - 657

CDU - 657

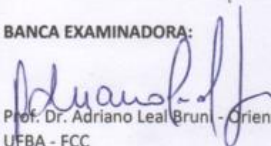
EMERSON ANDRADE GIBAUT

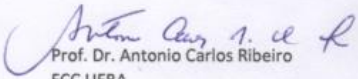
A SUA FORMA DE ENSINAR ME MOTIVA E EU PERCEBO QUE APRENDO?

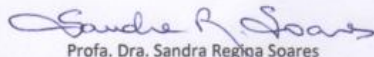
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Aprovada em 26 de abril de 2017.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Adriano Leal Brun - Orientador (a)
UFBA - FCC


Prof. Dr. Antonio Carlos Ribeiro
FCC UFBA


Profa. Dra. Sandra Regina Soares
UNEB

AGRADECIMENTOS

Eu lutei muito para chegar até aqui. Muitas pessoas me apoiaram desde o momento em que comecei o mestrado e ficaram ao meu lado quando eu mais precisava. Esta dissertação não é somente mais algumas páginas escritas para concluir um mestrado. Esta dissertação é fruto de muitos sonhos, é o extrato de um pai e de uma mãe que sonharam com este dia. É fruto do apoio de grandes amigos, dos melhores professores, dos melhores conselheiros e do melhor orientador que a vida poderia ter me dado.

Eu tenho que citar os nomes para que o registro se eternize e a minha gratidão seja explícita e notória. Agradeço ao meu orientador Dr. Adriano Leal Bruni, pela paciência, conhecimento, instruções, competência e dedicação. Agradeço também aos professores do Mestrado Dr.^a Sônia Maria da Silva Gomes, Dr. José Maria Dias Filho e Dr. Antônio Carlos Ribeiro da Silva.

Neste momento, eu quero agradecer a pessoa que alimentou o meu sonho desde cedo, Professor Renato Afonso, sempre me apoiando, ajudando-me na construção de todo o meu sonho acadêmico, sou eternamente grato. Ao meu amigo, Professor Marcelo Mascarenhas, pelas palavras sensatas e incondicional apoio. Agradeço também ao meu querido amigo e professor dos tempos de escola Roberto Vitória, pelos conselhos, pelos ensinamentos e pela amizade.

Agradeço também a FAPESB, pelo incentivo científico e financeiro no meu trabalho.

Tudo o que faço na vida é agradecer, porque a gratidão é o maior sentido da vida! Obrigado!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir a associação das práticas pedagógicas, no campo da Contabilidade, com a motivação acadêmica e com o nível percebido de aprendizagem. As práticas pedagógicas correspondem a fatores que vão além dos métodos de ensino. Tais métodos representam uma vertente desta relação entre teoria e prática, referem-se, portanto, à prática social empregada com a função de solidificar o processo pedagógico. As práticas pedagógicas, quando adotadas pelos docentes de Ciências Contábeis, foram direcionadas ao modelo de ensino adotado pelo professor, a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas e, aos critérios de avaliação de desempenho dos alunos. Este trabalho discute essa possível relação a partir da ideia de que a prática pedagógica baseada em metodologia ativa adotada pelo docente em sala pode interferir diretamente na motivação acadêmica do discente. Participaram da pesquisa 490 estudantes de Ciências Contábeis, oriundos de 4 Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados do estudo foram coletados por meio de questionário, contendo 3 escalas: práticas pedagógicas; motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem. Ao todo, as escalas continham 61 quesitos do tipo escala Likert, separados em dois cenários, apresentados com questionários distintos (práticas pedagógicas ativas e práticas pedagógicas passivas), e foram analisados com base na Teoria da Autodeterminação. Para a análise estatística, foram utilizados métodos estatísticos descritivos, análises inferenciais por meio da aplicação de Análise Fatorial, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Alpha de Cronbach, Esfericidade de Bartlett, Correlação de Pearson, Teste de Colinearidade e Regressão. Foram testadas: H1 – Disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente à motivação dos discentes; H2 – Disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente ao nível percebido de aprendizagem; H3 – A motivação acadêmica está associada positivamente ao nível percebido de aprendizagem. Os resultados encontrados apresentaram uma associação positiva entre as práticas pedagógicas e a motivação acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis. As disciplinas com práticas pedagógicas ativas também apresentaram relação positiva com o nível percebido de aprendizagem. Para mais, a motivação acadêmica demonstrou associação com o nível percebido de aprendizagem. Dessa maneira, esta investigação corroborou a percepção de que as práticas de ensino interferem diretamente na motivação acadêmica e no nível percebido de aprendizagem dos alunos de Contabilidade.

Palavras-Chave: Motivação Acadêmica. Nível Percebido de Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present study aims to discuss the association of educational practices, in the field of accounting, with the academic motivation and with the perceived level of learning. Pedagogical practices correspond to factors that go beyond the teaching methods. Such methods represent an aspect of the relationship between theory and practice and, therefore, refer to the social practice used to solidify the pedagogical process. The pedagogical practices, when adopted by professors of Accounting Sciences, were directed to the teaching model adopted by them, to the student participation in the planning and conduction of the classes and to the criteria for the evaluation of the students' performance. This paper discusses this possible relation based on the idea that the pedagogical practice based on active methodology adopted by the professor can directly interfere with the student's academic motivation. A total of 490 students of Accounting Sciences from 4 Higher Education Institutions (HEIs) participated of the study. The data were collected through a questionnaire, containing 3 scales: pedagogical practices; academic motivation and perceived level of learning. In all, the scales contained 61 Likert scale type items, separated into two scenarios. It was presented with different questionnaires (active pedagogical practices and passive pedagogical practices) and were analyzed based on the Self-Determination Theory. For statistical analysis, we used descriptive statistical methods, inferential analysis using the Factorial Analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Cronbach's Alpha, Sphericity of Bartlett, Pearson Correlation, Test of Linearity and Regression. They were tested: H1 - Disciplines with active pedagogical practices are positively associated to the motivation of students; H2 - Disciplines with active pedagogical practices are positively associated with the perceived level of learning; H3 - The academic motivation is positively correlated with the perceived level of learning. The results showed a positive association between pedagogical practices and the academic motivation of students of Accounting. The disciplines with active pedagogical practices also showed a positive relation with the perceived level of learning. Furthermore, the academic motivation demonstrated an association with the perceived level of learning. Thus, this research corroborated the perception that teaching practices directly interfere in the academic motivation and in the perceived level of learning of Accounting students.

Keywords: Academic Motivation. Perceived level of learning. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo sintético da pesquisa.....	13
Figura 2: Protocolo de Pesquisa.....	17
Figura 3: Plataforma Sucupira.....	18
Figura 4: Portal de Periódicos da CAPES.....	20
Figura 5: Portal de Periódicos da CAPES.....	21
Figura 6: Portal de Periódicos da CAPES.....	22
Figura 7: Modelo operacional da pesquisa.....	40
Figura 8: Composição da amostra das IES.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Periódicos Internacionais e Classificação.....	18
Quadro 2: Periódicos Nacionais e Classificação.....	19
Quadro 3: Arranjo dos trabalhos internacionais para a base da pesquisa.....	22
Quadro 4: Arranjo dos trabalhos nacionais para a base da pesquisa.....	25
Quadro 5: Escala de Motivação Acadêmica.....	42
Quadro 6: Descrição dos cenários.....	44
Quadro 7: Cenários com Práticas Pedagógicas Passivas.....	46
Quadro 8: Cenários com Práticas Pedagógicas Ativas.....	46
Quadro 9: Escala de Fidedignidade dos Cenários.....	47
Quadro 10: Identificação das Práticas Pedagógicas.....	47
Quadro 11: Informações dos Discentes.....	49
Quadro 12: Eixos do Nível Percebido de Aprendizagem (discente).....	49
Quadro 13: Nível percebido de aprendizagem em relação à disciplina.....	50
Quadro 14: Composição da amostra da pesquisa.....	51
Quadro 15: Validação da escala de fidedignidade.....	60
Quadro 16: Tipos de Motivação Acadêmica.....	64
Quadro 17: Validação da escala de motivação acadêmica: desmotivação.....	66
Quadro 18: Validação da escala de motivação acadêmica: regulação externa.....	69
Quadro 19: Validação da escala de motivação acadêmica: regulação introjetada.....	72
Quadro 20: Validação da escala de motivação acadêmica: regulação identificada.....	75
Quadro 21: Validação da escala de motivação acadêmica: regulação integrada.....	77
Quadro 22: Validação da escala de motivação acadêmica: regulação intrínseca.....	80
Quadro 23: Escala de Nível Percebido de Aprendizagem.....	81
Quadro 24: Validação da escala de Nível Percebido de Aprendizagem.....	83
Quadro 25: Síntese dos resultados da pesquisa.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Composição da Amostra por IES.....	57
Tabela 2: Perfil dos Respondentes.....	57
Tabela 3: Perfil dos respondentes nas IES públicas.....	59
Tabela 4: Perfil dos respondentes das IES privadas.....	59
Tabela 5: Média da escala de fidedignidade.....	61
Tabela 6: Frequência dos cenários Ativo e Passivo – Fidedignidade.....	63
Tabela 7: Análise dos quesitos das práticas de ensino.....	63
Tabela 8: Teste de Amostras Independentes entre Práticas Pedagógicas.....	64
Tabela 9: Frequência de desmotivação.....	66
Tabela 10: Média da frequência de desmotivação.....	68
Tabela 11: Teste t (Desmotivação).....	69
Tabela 12: Frequência dos cenários.....	69
Tabela 13: Média da escala de regulação externa.....	70
Tabela 14: Teste de Levene na Regulação Externa.....	71
Tabela 15: Motivação Externa – Regulação Introjetada.....	72
Tabela 16: Regulação Introjetada.....	73
Tabela 17: Teste de Levene na Regulação Introjetada.....	74
Tabela 18: Motivação Extrínseca - Regulação Identificada.....	74
Tabela 19: Regulação Identificada.....	76
Tabela 20: Teste de Levene na Regulação Identificada.....	77
Tabela 21: Regulação Integrada.....	77
Tabela 22: Média da Regulação Integrada.....	78
Tabela 23: Teste de Levene na Regulação Identificada.....	79
Tabela 24: Frequência da Motivação Intrínseca.....	80
Tabela 25: Média da Motivação Intrínseca.....	81
Tabela 26: Teste de Levene na Motivação Intrínseca.....	82
Tabela 27: Nível Percebido de Aprendizagem.....	83
Tabela 28: Média do Nível Percebido de Aprendizagem.....	84
Tabela 29: Teste de Levene na Regulação Introjetada.....	85
Tabela 30: Correlações sem variáveis de controle.....	87
Tabela 31: Correlações com variáveis de controle.....	93

Tabela 32: Regressão Multivariada da Desmotivação Acadêmica.....	99
Tabela 33: Regressão Multivariada da Regulação Externa.....	100
Tabela 34: Regressão Multivariada da Regulação Introjetada.....	101
Tabela 35: Regressão Multivariada da Regulação Identificada.....	102
Tabela 36: Regressão Multivariada da Regulação Integrada.....	103
Tabela 37: Regressão Multivariada da Motivação Intrínseca.....	104
Tabela 38: Regressão Multivariada do Nível Percebido de Aprendizagem.....	105
Tabela 39: Regressão Multivariada da EMA com a escala de NPA.....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	12
1.2	PROBLEMA E OBJETIVOS	13
1.3	JUSTIFICATIVA	15
1.4	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	16
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	METODOLOGIA ADOTADA PARA A REVISÃO DE LITERATURA	18
2.2	A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	27
2.3	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	28
2.4	MOTIVAÇÃO ACADÊMICA EM CONTABILIDADE	33
2.5	A POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	37
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1	INSTRUMENTO DA PESQUISA	41
3.2	UNIVERSO E AMOSTRA	51
3.3	TÉCNICAS DA PESQUISA	53
3.4	HIPÓTESES DA PESQUISA E RESULTADOS ESPERADOS	53
3.4.1	Hipótese 1: Disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente a motivação dos discentes	53
3.4.2	Hipótese 2: Disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente com o nível percebido de aprendizagem	55
3.4.3	Hipótese 3: A motivação acadêmica está associada positivamente ao nível percebido de aprendizagem	56
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
4.1	ANÁLISE DO PERFIL DOS RESPONDENTES	57
4.2	RESULTADOS DOS TESTES PARA VALIDAÇÃO DAS ESCALAS	60
4.2.1	Análise da fidedignidade dos cenários apresentados	60
4.2.2	Análise da prática de ensino percebida no cenário	63
4.2.3	Análise da Escala de Motivação Acadêmica	65
4.2.3.1	Desmotivação	66

4.2.3.2	Motivação Extrínseca – Regulação Externa	68
4.2.3.3	Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada	71
4.2.3.4	Motivação Extrínseca – Regulação Identificada	74
4.2.3.5	Motivação Extrínseca – Regulação Integrada	77
4.2.3.6	Motivação Intrínseca	79
4.2.4	Análise da Escala de Nível Percebido de Aprendizagem	82
4.3	TESTES DE HIPÓTESES	85
4.3.1	Análises Bivariadas	85
4.3.2	Análise bivariada das variáveis de controle	92
4.3.3	Análise Multivariada da Escala de Motivação Acadêmica	98
4.3.4	Análise Multivariada do Nível Percebido de Aprendizagem	104
4.3.5	Análise Multivariada da Escala de Motivação Acadêmica sobre o Nível Percebido de Aprendizagem	105
4.4	ANÁLISE DE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5.1	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	110
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – CENÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATIVAS	115
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – CENÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PASSIVAS	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação tem por objetivo discutir a associação das práticas pedagógicas, no campo da Contabilidade, com a motivação acadêmica e com o nível percebido de aprendizagem. As práticas pedagógicas correspondem a prática social empregada com a função de solidificar o processo pedagógico. Neste trabalho, as práticas pedagógicas, quando adotadas pelos docentes de Ciências Contábeis, foram direcionadas ao modelo de ensino adotado pelo professor, a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas e, aos critérios de avaliação de desempenho dos alunos. O trabalho discute essa possível relação a partir da ideia de que a prática pedagógica, baseada em metodologia ativa, pode interferir diretamente na motivação do discente, seja qual for o tipo de interferência motivacional: a extrínseca, em suas distintas subdivisões, a intrínseca e a desmotivação. A motivação acadêmica corresponde ao estímulo que o discente possui no contexto universitário para alcançar os seus objetivos.

Para Lopes et al. (2015), a motivação intrínseca proporciona reflexos, tais como a proatividade, a eficiência do aprendizado e a criatividade frente aos fatores que o dinamizam, como, por exemplo, a presença do fato do indivíduo agir por desafio. Há uma subdivisão da motivação intrínseca, definida em: vivenciar estímulos; realização; saber. Conforme Ryan e Deci (2000), a motivação extrínseca se subdividiria em quatro subgrupos de regulação: externa; interiorizada; identificada; integrada. A motivação extrínseca busca o desenvolvimento de uma ação capaz de alcançar o objetivo e esta é estimulada por fatores externos, seja por obrigação ou recompensa.

Dentro da motivação extrínseca, há a seguinte subdivisão conceitual: controle externo, introjeção e identificação. A desmotivação é colocada como um outro grupo da escala motivacional. Essa divisão foi elaborada e validada pelo trabalho de Vallerand et al. (1992) por meio de uma escala denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Para Ryan e Deci (2000), ser motivado constitui ser movido para executar algo. As pessoas possuem não somente diferentes níveis de motivação, como também distintos tipos de motivação, ou seja, os fatores que motivam podem ser diferenciados. Por exemplo, um estudante pode ser motivado pelo fato de obter a aprovação, outros, por conhecimento ou porque buscam ser profissionais qualificados.

A Teoria da Autodeterminação tem sido utilizada como base para as pesquisas que discutem motivação no ambiente acadêmico (LEAL et al., 2013; CARMO, 2014; LOPES et al.,

2015). Essa teoria possui elementos importantes, como a identificação de aspectos de motivações dos indivíduos que ajudam a orientar o direcionamento dos estudos. Acredita-se que as práticas pedagógicas podem influenciar os alunos a aumentarem o seu envolvimento nas atividades universitárias e na satisfação em diversos interesses acadêmicos motivacionais. Parte-se desse pressuposto, porque a motivação é um conjunto de causas, razões ou intuítos que se interagem com as habilidades e perspectivas das ações desenvolvidas no ambiente universitário.

No que se refere às práticas pedagógicas, o presente estudo busca relacionar a ação dos docentes com as demais variáveis citadas anteriormente, a partir de uma elaboração de cenários capazes de sugerir a forma de atuação pedagógica do docente, com o uso de práticas ativas ou passivas. Para Soares e Vieira (2014), as práticas pedagógicas, quando inovadoras, configuram uma relação dialética participativa, que visa estimular o protagonismo dos estudantes, no intuito de formar profissionais reflexivos, autônomos e colaborativos.

Adicionalmente, serão coletadas informações sobre o tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) em que atua, os tipos de práticas de ensino utilizados pelos professores e as suas ações interventivas em sala de aula, o que possibilitaria uma associação entre estas práticas de ensino e a motivação acadêmica dos estudantes.

Diante dessas variáveis, é possível abordar o debate teórico em torno das práticas pedagógicas dos docentes no ensino da Contabilidade e, também, da motivação acadêmica, já que o curso de Ciências Contábeis detém peculiaridades epistemológicas que podem interagir com essas variáveis. Portanto, o presente trabalho não busca apontar méritos ou deméritos para a forma de atuação das práticas pedagógicas, pois uma entende-se que uma prática não se sobrepõe a outra, mas são complementares para agregar o conhecimento dos discentes.

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS

Ao introduzir o contexto de uma discussão sobre a prática de ensino baseada na prática pedagógica ativa em Contabilidade juntamente com a motivação acadêmica, promove-se a análise das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes a partir da visão dos discentes. Sendo assim, este estudo busca verificar se estas práticas interferem na motivação acadêmica e no nível percebido de aprendizagem destes. O que fica evidenciado, então, é a busca da percepção dos discentes com relação às práticas pedagógicas adotadas pelos professores e a sua possível

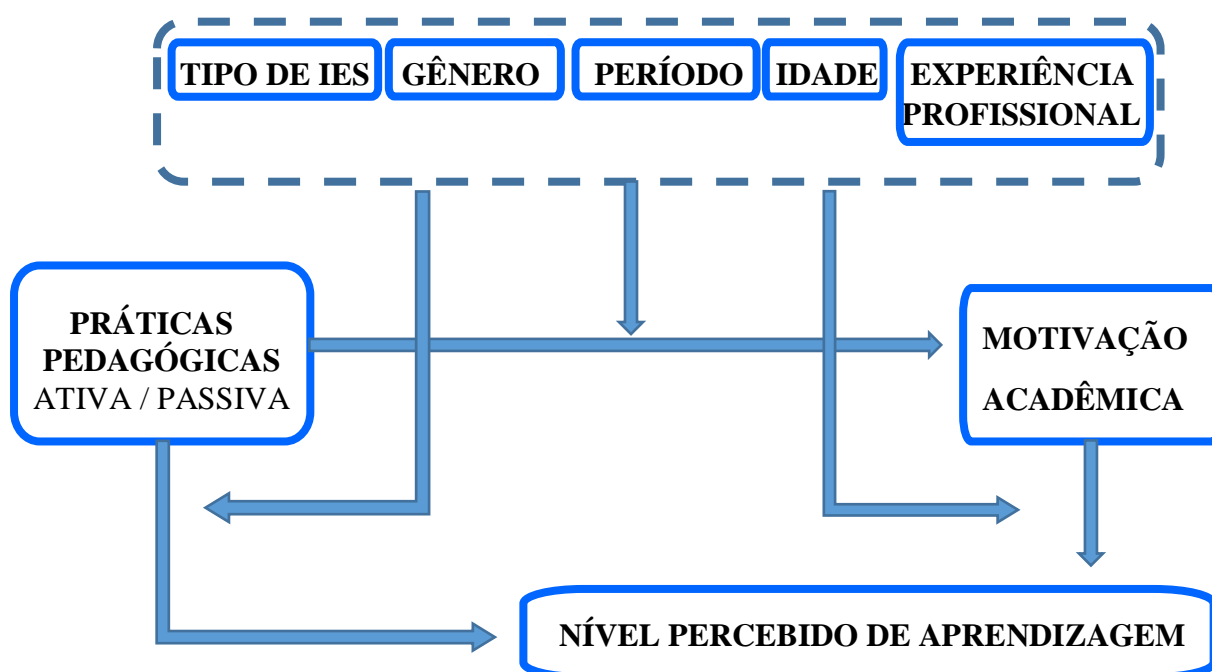
associação com a motivação acadêmica e com o nível percebido de aprendizagem dos alunos respondentes.

A pesquisa se torna relevante, portanto, ao investigar quais práticas são adotadas pelos profissionais do ensino e se esta prática adotada gerou uma motivação significativa dos estudantes. Consequentemente, o resultado desta pesquisa poderá contribuir para a ação de se repensar as práticas pedagógicas de ensino adotadas no curso superior de Ciências Contábeis.

Este estudo pretende contribuir para a discussão de um diagnóstico inovador, logo, diante deste processo, problematiza-se: **de qual forma as Práticas Pedagógicas adotadas pelos docentes de Contabilidade estão associadas à Motivação Acadêmica e ao Nível Percebido de Aprendizagem dos discentes nas IES de Salvador (BA) pesquisadas?**

Esta pesquisa propõe comparar elementos anteriormente pesquisados de forma isolada e inserir essas variáveis de acordo com o modelo na Figura 1.

Figura 1: Modelo sintético da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2016).

Esse modelo sintetiza a ideia central da pesquisa, que introduz a análise do nível percebido de aprendizagem e da motivação acadêmica a partir das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. O presente estudo busca identificar se as práticas pedagógicas podem interferir na motivação dos alunos e também se os alunos mais motivados possivelmente tenderiam a obter um elevado nível percebido de aprendizagem.

No tocante à motivação acadêmica, a associação baseia-se na concepção de que o interesse dos alunos se relaciona com a didática do professor, ou seja, o relacionamento com os alunos, o dinamismo nas aulas, a interação, o direcionamento do aprendizado que o docente aplica e as ações que promovem a participação efetiva dos alunos em sala.

Diante de tais questões, esta pesquisa tem como objetivo geral diagnosticar de qual forma as práticas pedagógicas estão associadas à motivação acadêmica e ao nível percebido de aprendizagem, a partir de cenários com ensino passivo e ativo. Para dar cabo a isso, essa investigação pretende atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) Mensurar a motivação acadêmica dos discentes de Ciências Contábeis;
- b) Mensurar o nível percebido de aprendizagem dos discentes de Ciências Contábeis;
- c) Diagnosticar a possível relação entre as práticas pedagógicas com a motivação acadêmica.

Esta Pesquisa busca comparar de qual forma as práticas pedagógicas adotadas estão associadas a cada variável identificada nos objetivos específicos e fornecer o resultado desta associação, o qual pode promover diversas reflexões sobre o ensino contábil. Referente ao nível percebido de aprendizagem, pode-se supor que um aluno que participe de um processo ativo tenha diferentes resultados em relação a um aluno com um processo passivo. O modelo das práticas pedagógicas adotadas pode influenciar na organização, na memorização, na capacidade de compreensão e na aplicação dos assuntos.

1.3 JUSTIFICATIVA

As práticas pedagógicas, no contexto da Contabilidade, estão inseridas na discussão das ações desenvolvidas pelos professores no intuito de capacitar os alunos, portanto, há uma necessidade de promover a discussão sobre tais práticas, já que o curso de Ciências Contábeis pode ser lecionado a partir de diversas abordagens. Nesse sentido, procura-se descobrir se há relação entre as práticas adotadas pelos docentes de Ciências Contábeis das IES públicas e privadas de Salvador com a motivação acadêmica e com o nível percebido de aprendizagem.

Busca-se, portanto, discutir a interferência das práticas pedagógicas no contexto contábil e o seu impacto na motivação e no nível percebido de aprendizagem, porque as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes na sala de aula podem refletir na motivação dos discentes. Este trabalho pode representar um resultado de uma ação empírica que almeja contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas dos docentes de Contabilidade com a perspectiva da melhoria do ensino superior nesta área. Este resultado pode favorecer o repensar destas práticas e contribuir para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, do aprendizado em Ciências Contábeis.

Os resultados deste trabalho podem propiciar pontos reflexivos das ações dos docentes, com relação ao nível de motivação acadêmica em Ciências Contábeis. Conseqüentemente, poderá contribuir para promover uma possível discussão das práticas pedagógicas e do reflexo para os alunos, de acordo com as respectivas ações adotadas pelos professores.

Espera-se que as características abordadas nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores tenham um impacto no nível percebido de aprendizagem dos discentes. Portanto, há uma expectativa de que elementos, como organização, memorização, análise, absorção de conteúdo e compreensão, estejam diretamente relacionados com as práticas adotadas pelos docentes.

1.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa possui como limitações: a dificuldade da realização de aplicação dos questionários; o acesso limitado às universidades; o nível de interesse dos alunos em participar da pesquisa; a dificuldade dos alunos em interpretar os resultados; e a ínfima quantidade de estudos que abordassem este tema.

Pesquisas recentes no tocante à motivação dos estudantes têm sido abordadas de forma pertinente em trabalhos científicos, a exemplo dos estudos de Lopes et al. (2015), Almeida (2012), Engelmann (2010) e Oliveira, Theóphilo, Batista e Soares (2010). A visão atual aborda os aspectos motivacionais a partir de escalas validadas de estudos relevantes no cenário internacional. Trabalhos com discentes em Ciências Contábeis mensuraram a motivação relacionada aos fatores externos e internos da Universidade, conforme evidenciado em Lopes et al. (2015).

Os estudos supracitados identificaram a motivação de forma exclusiva, sem comparabilidade com outros ramos do conhecimento e sem interferência de outras escalas

capazes de correlacionar temas associados. Portanto, a pesquisa busca os diagnósticos das práticas pedagógicas docentes e a comparabilidade dos resultados amostrais dos alunos a partir da variável de motivação. A delimitação se fundamenta na ideia de que, ao se analisar as duas variáveis dependentes, oriundas de questionários aplicados com os alunos, haverá uma comparação com as práticas pedagógicas a partir de cenários que serão direcionados aos professores com o objetivo de verificar se a sua prática é ativa ou passiva e se possui interferência nesta variável.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta Dissertação foi dividida em cinco seções, além desta introdução, assim compostas:

A Seção 2 apresenta a contextualização da pesquisa, na tentativa de esclarecer ao leitor o panorama geral do trabalho descrito, para, posteriormente, identificar o problema, os objetivos, a justificativa e a delimitação da pesquisa.

A Seção 3 corresponde à fundamentação teórica, que traz os principais teóricos do tema e os trabalhos relevantes atuais, com o objetivo de aprofundar a discussão sobre o tema, estruturando-a a partir de um arcabouço teórico capaz de sustentar o estudo.

A Seção 4 apresenta os procedimentos metodológicos, a coleta de dados, os testes de hipóteses, o modelo sintético e analítico do estudo e a determinação das variáveis que serão debatidas neste trabalho.

A Seção 5 traz a análise de dados e a discussão dos resultados, subdivididos em quatro etapas, já que se trata da análise técnica das variáveis, a saber: análise das práticas pedagógicas dos docentes, motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem dos discentes.

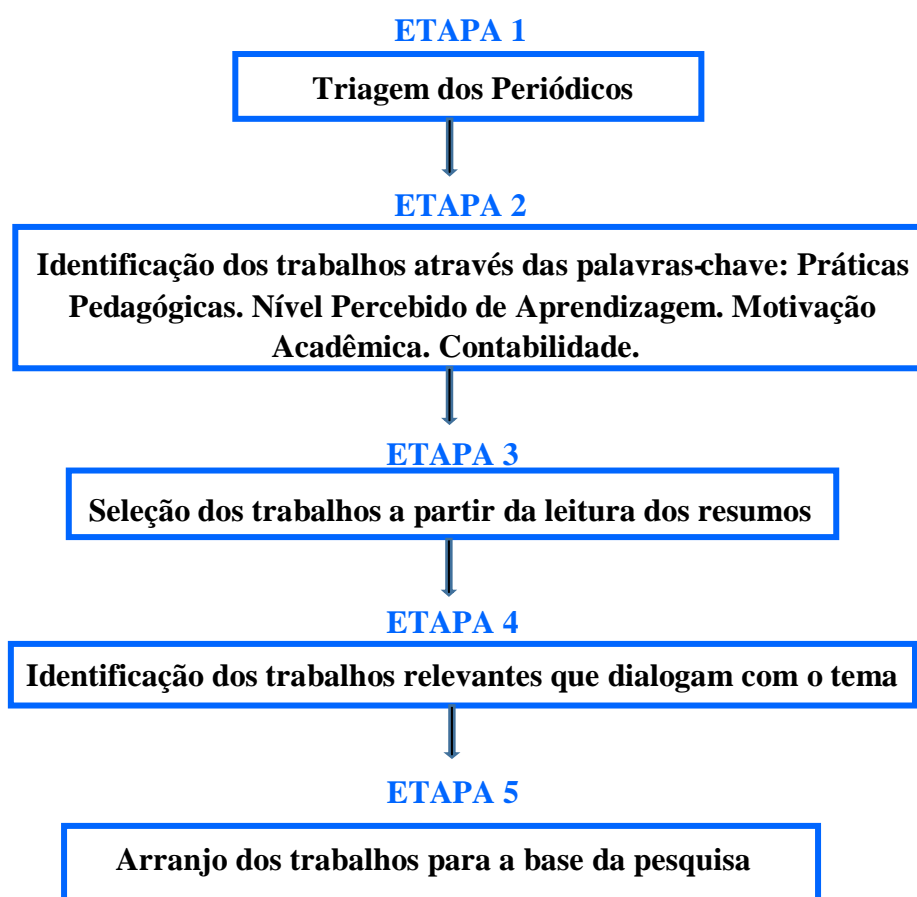
A última seção apresenta o desfecho com as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 METODOLOGIA ADOTADA PARA A REVISÃO DE LITERATURA

Para a construção da fundamentação teórica, elaborou-se um protocolo de revisão de literatura por meio de cinco etapas, conforme evidenciado na Figura 2.

Figura 2 – Protocolo de Pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2016).

Na primeira etapa do Protocolo de Pesquisa, foi elaborada uma triagem dos periódicos que participaram do presente estudo. Estes foram selecionados pela classificação encontrada no banco de dados da CAPES e foram direcionados de acordo com a área de Educação e de Ciências Contábeis, fato este que pode ser visualizado na figura 3. A pesquisa foi desenvolvida a partir do mapeamento destas duas áreas de avaliação supracitadas. No banco de dados da CAPES, essas áreas de avaliação são subdivididas em *Administração*, *Ciências Contábeis e Turismo* de um lado e *Educação* de outro. Ao definir as áreas avaliadas, os periódicos foram selecionados de acordo com a afinidade entre a Contabilidade e o respectivo diálogo com a Educação.

Figura 3 – Plataforma Sucupira



Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf/>. Acesso em 1 de janeiro de 2016.

Foram selecionados os periódicos classificados em A1, A2 e B1. Organizou-se, no Quadro 1, a relação dos periódicos internacionais selecionados para compor a base teórica deste estudo.

Quadro 1 – Periódicos Internacionais e Classificação

Periódicos Internacionais	Qualis
<i>Academy of Management Learning & Education</i>	A1
<i>Business Process Management Journal</i>	A1
<i>International Journal of Accounting Information Systems</i>	A1
<i>Journal of Business Research</i>	A1
<i>Journal of International Business Studies</i>	A1
<i>Research in International Business and Finance</i>	A2
<i>European Journal of Operational Research</i>	A2
<i>European Business Review</i>	A2
<i>European Journal Of Economics, Finance and Administrative Sciences</i>	B1
<i>International Journal of Business Innovation and Research</i>	B1
<i>International Research Journal of Finance and Economics</i>	B1
<i>Management Research Review</i>	B1
<i>American Journal of Educational Research</i>	B1
<i>Revista Tendências Pedagógicas</i>	B1

Fonte: Elaboração própria (2016).

No Quadro 2, a relação foi composta pelos periódicos nacionais. Essa divisão foi construída para facilitar a identificação dos periódicos pelo leitor.

Quadro 2 – Periódicos Nacionais e Classificação

Periódicos Nacionais	Qualis
Revista Brasileira de Educação	A1
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	A2
Revista Contabilidade & Finanças	A2
Revista Brasileira de Gestão de Negócios	A2
Contabilidade Vista & Revista	B1
Enfoque: Reflexão Contábil	B1
Revista Contemporânea de Contabilidade	B1
Revista Universo Contábil	B1
Revista de Contabilidade e Organizações	B1
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	B1

Fonte: Elaboração própria (2016).

Na página principal do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), existe a possibilidade da pesquisa por meio de palavras identificáveis que foram selecionadas a partir dos trabalhos publicados. Em pesquisa avançada, é possível encontrar os artigos a partir da data de publicação, idioma, tipo de material, além de ser possível filtrar o período dos trabalhos. Para o presente estudo, foram selecionados trabalhos dos anos de 2010 a 2015, com o objetivo de trazer o que há de recente e relevante para esta discussão. A pesquisa foi executada por meio das palavras-chave “*academic motivation*” e “*accounting*”, conforme evidenciado na figura 4.

Figura 4 – Portal de Periódicos da CAPES

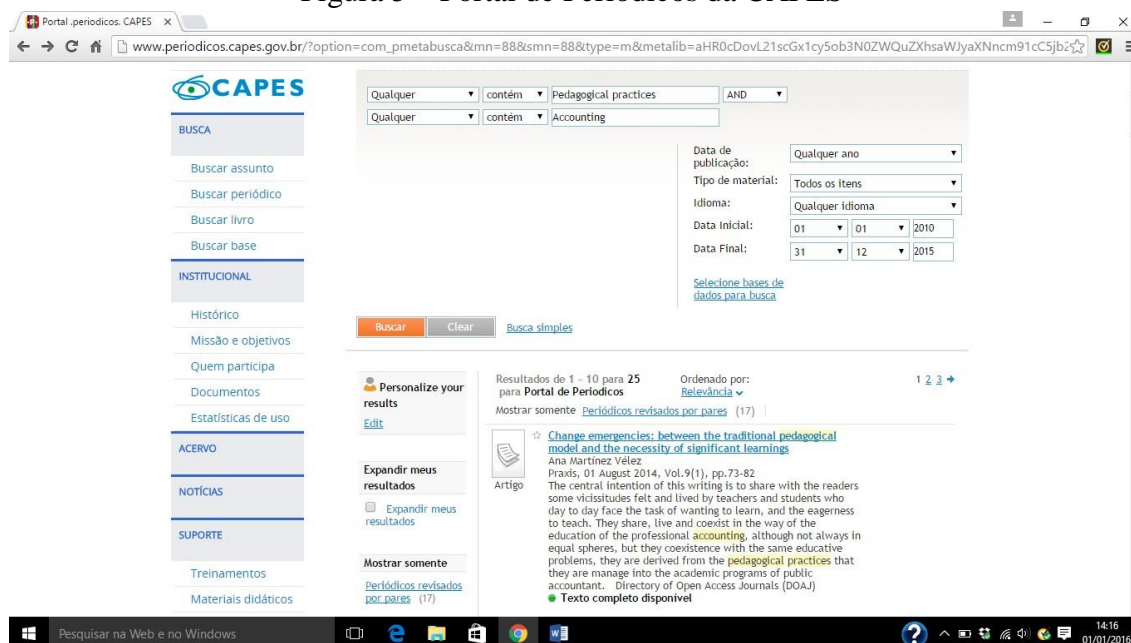
The screenshot displays the CAPES Periodicals Portal search interface. The search criteria are set to 'Qualquer contém Academic motivation AND Qualquer contém accounting'. The search results show 66 items, with 52 peer-reviewed articles displayed. The first result is an article titled 'Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance' by Clark, M.H.; Middleton, Steven C.; Nguyen, Daniel; Zwick, Lauren K. The article is from 'Learning and Individual Differences, 2014, Vol.33, pp.30-38'. The search results are ordered by relevance and show 66 results in total, with 52 peer-reviewed articles displayed.

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 5 de janeiro de 2016.

Durante a pesquisa, foram identificados um total de 66 trabalhos, porém os periódicos revisados por pares representaram 52 trabalhos. A revisão por pares concebe um processo de análise científica de uma nova leitura e correção, por isso, corresponde a um sistema de aperfeiçoamento sucessivo. Optou-se por trabalhar somente com os trabalhos revisados por pares.

Após essa pesquisa, buscou-se trabalhos acadêmicos com as palavras-chave “*pedagogical practices*” e “*accounting*”. Foram encontrados dezessete trabalhos revisados por pares, conforme evidenciado na Figura 5. Os arquivos foram ordenados por relevância e selecionados de acordo com a conformidade do tema explorado. Também foram empregadas as palavras-chave “*pedagogical conceptions*” e “*accounting*” e não foram encontrados resultados relacionados ao tema.

Figura 5 – Portal de Periódicos da CAPES

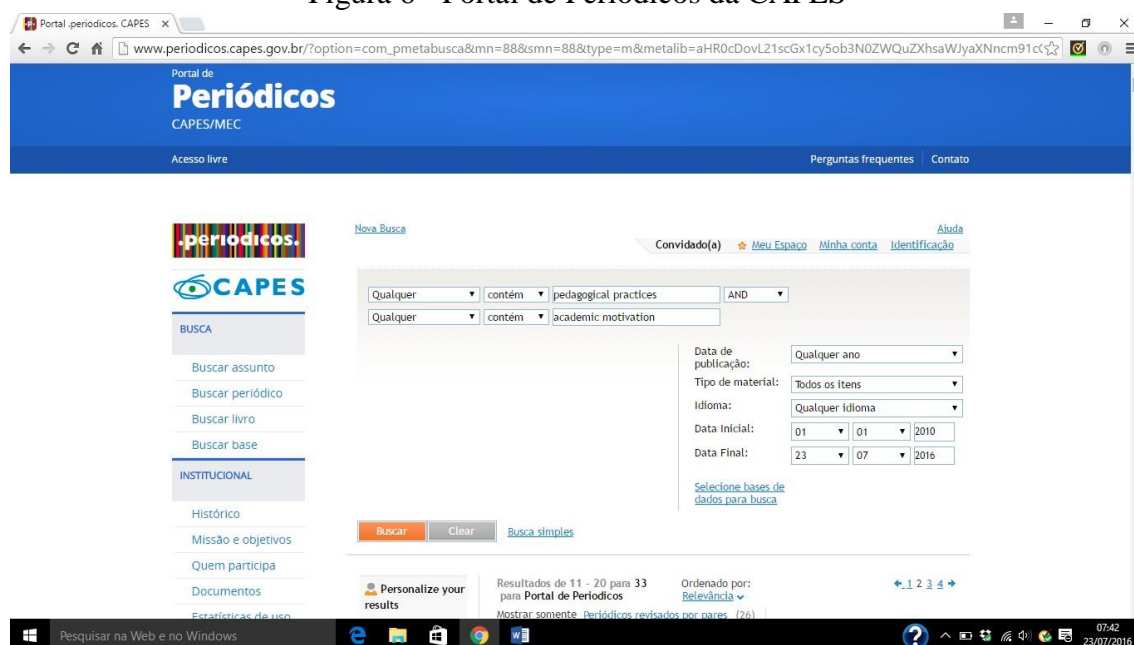


Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 1 de janeiro de 2016.

Para as palavras-chave “*perceived level of learning*” e “*accounting*”, não houve resultados obtidos. Nessa etapa inicial, foram contabilizados ao todo 69 trabalhos revisados por pares, sendo que essa base correspondeu à fase preliminar da fundamentação teórica. Após a varredura completa das palavras-chave em inglês, pesquisou-se as mesmas em português. Para os termos “motivação acadêmica” e “contabilidade”, foram encontrados 56 trabalhos revisados por pares, no mesmo período de acesso, em janeiro de 2016. Quanto às palavras “práticas pedagógicas” e “contabilidade”, encontrou-se 5 trabalhos ao todo, mas somente um revisado por pares. Posteriormente, utilizou-se as palavras-chave “concepções pedagógicas” e os resultados obtidos foram idênticos. No tocante às palavras-chave “nível percebido de aprendizagem” e “contabilidade”, não foram encontrados resultados.

Com o intuito de expandir a pesquisa para além da delimitação da contabilidade, a pesquisa foi realizada no portal de periódicos da CAPES com as palavras-chave “*pedagogical practices*” e “*academic motivation*”. Nessa busca, evidenciada na figura 6, foram encontrados 26 resultados revisados por pares. Após a análise dos 26 estudos, concluiu-se que nenhum deles faz uma abordagem da relação entre as práticas pedagógicas com a motivação acadêmica. A maioria dos trabalhos tratam do nível de motivação do docente, das práticas pedagógicas (discutidas isoladamente) e das competências do professor que atua no ensino médio.

Figura 6 - Portal de Periódicos da CAPES



Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 23 de julho de 2016.

Na terceira etapa, executada através da leitura dos resumos para selecionar os artigos, foram selecionados dezesseis trabalhos internacionais e cinco nacionais, os demais foram eliminados, os quais eram referentes à pesquisa no portal de periódicos da CAPES. Para a seleção dos trabalhos relevantes que dialogam com o tema, quando se trata da etapa quatro, precisou-se da leitura completa dos trabalhos e da atribuição de uma nota pessoal aos mesmos, da quantidade de citações e do nível de impacto do estudo. A utilidade da etapa 4 foi identificar os estudos de maior relevância para ser explorados detalhadamente e citados com frequência nesta pesquisa.

A última etapa foi destinada a organizar os trabalhos encontrados e que serviram de base para a composição da revisão de literatura. Nessa etapa, os trabalhos foram segregados e colocados em ordem decrescente de ano. No Quadro 3, a seguir, a construção foi elaborada e caracterizada por ano, autor, título do estudo e enfoque.

Quadro 3 – Arranjo dos trabalhos internacionais para a base da pesquisa (CAPES)

Autor e Ano	Título do Estudo	Enfoque
Helm (2015)	<i>Determinants of competence development in accounting in upper secondary education</i>	Identifica os determinantes da competência do aluno de contabilidade e verifica a motivação intrínseca dos mesmos.

Faranda, William T. (2015)	<i>Approaches to Studying and the Undergraduate Business Student: A Qualitative Assessment</i>	Verifica a forma de atuação do estudante de contabilidade através da escolha do método de estudo e da motivação geral.
Araújo et al. (2015)	<i>Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade.</i>	Faz o mapeamento dos problemas dos docentes em Contabilidade. Compara os docentes ingressantes e os de fases posteriores, a ponto de identificar os principais problemas que os afetam.
Mascarell e Cabedo (2014)	<i>Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión</i>	Testa empiricamente se o uso do ambiente virtual de aprendizagem gera uma motivação significativa, se melhora as atitudes e a aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis através do ensino da Contabilidade de Gestão.
Opdecam et al. (2014)	<i>Preferences for Team Learning and Lecture-Based Learning Among First-Year Undergraduate Accounting Students</i>	Investiga se a preferência dos estudantes de Contabilidade em trabalhar em equipe interfere na motivação e no desempenho educacional dos mesmos.
Bullen e Kordecki (2014)	<i>Model for Efficient and Effective Footnote Disclosure in Pedagogical and Practitioner Application</i>	Propõe um modelo de análise para a informação financeira e verifica o nível de aprendizagem dessa ferramenta através dos estudantes de Contabilidade, propondo também a monitoração dos mesmos com um <i>feedback</i> construtivo.
Lin, Wu e Hsueh (2014)	<i>The influence of using affective tutoring system in accounting remedial instruction on learning performance and usability</i>	Mede o reconhecimento afetivo dos estudantes de Contabilidade através do desempenho acadêmico e da mensuração da eficácia da aprendizagem.
Clark, M.H. et al. (2014)	<i>Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance</i>	Examina os efeitos indiretos da motivação acadêmica sobre o desempenho acadêmico quando mediado pela integração acadêmica.
Lucas e Tan (2013)	<i>Developing a capacity to engage in critical reflection: students' 'ways of knowing' within an undergraduate business and accounting programme</i>	Mede a capacidade de reflexão crítica dos estudantes de Contabilidade através dos seguintes aspectos: motivação extrínseca; organização da aprendizagem; atitude de avaliação.
Leal, Miranda e Carmo (2013)	<i>Self-determination theory: an analysis of student motivation in an Accounting degree program</i>	Avalia a motivação de 259 estudantes de Ciências Contábeis à luz da Teoria da <i>Self Determination</i> .

Law e Yuen (2012)	<i>A Multilevel Study of Students' Motivations of Studying Accounting: Implications for Employers</i>	Analisa a influência dos fatores que afetam as escolhas dos estudantes de contabilidade em Hong Kong através da motivação intrínseca diante do interesse da literatura contábil.
Armitage (2011)	<i>Critical Pedagogy and Learning to Dialogue: Towards Reflexive Practice for Financial Management and Accounting Education</i>	Discute, de forma crítica, como as Práticas Pedagógicas podem interferir em ambientes de aprendizagem no processo dialógico na Contabilidade.
Crisostomo (2011)	<i>Assessing students' learning in government accounting</i>	Determina a eficácia de diferentes estratégias de ensino e avaliação das ferramentas utilizadas no ensino da contabilidade governamental.
Apostolou et al. (2010)	<i>Accounting education literature review (2006– 2009)</i>	Analisa 330 artigos da área de Educação e Contabilidade, investigando as formas de aprendizagem e a motivação dos estudantes.
Bressler et al. (2010)	<i>The role and relationship of hope, optimism and goal setting in achieving academic success: a study of students enrolled in online accounting courses</i>	Mede como a motivação, a capacidade e a inteligência podem interferir no sucesso acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis. Foram analisados 219 alunos por meio de uma escala psicométrica.
Kermis e Kermis (2010)	<i>Professional Presence and Soft Skills: A Role for Accounting Education</i>	Verifica como os fatores de motivação; inteligência; desenvolvimento de habilidades; competências e organização do tempo, podem interferir na carreira bem sucedida da contabilidade.

Fonte: Elaboração própria (2016).

No quadro 4, a relação foi composta pelos periódicos nacionais. Essa segmentação foi realizada com o intuito de facilitar a identificação dos trabalhos pelo leitor. Foram suprimidos os trabalhos em duplicidade e aqueles que não colaboram para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 4 – Arranjo dos trabalhos nacionais para a base da pesquisa (CAPES)

Autor e Ano	Título do Estudo	Enfoque
Vendruscolo e Bercht (2015)	Prática Pedagógica de docentes de Ciências Contábeis da região Sul e Sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade	Analisa os aspectos afetivos percebidos pelos docentes de Ciências Contábeis por meio das suas práticas pedagógicas. A amostra foi composta por 96 professores da graduação em Ciências Contábeis das regiões do Sul e Sudeste do Brasil.
Lopes et al. (2015)	Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação	Analisa as diferenças nos níveis de motivação entre alunos de Ciências Contábeis de IES públicas e privadas. Foram aplicados 412 questionários através de uma escala validada, cujo resultado diz que não há diferenças significativas entre os alunos das IES públicas e privadas.
Silva et al. (2014)	Concepções Pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do Contador	Identifica a concepção educacional analisada através de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Salvador. Utilizou-se técnicas qualitativas e quantitativas para o trabalho.
Cornacchione (2013)	Ao Mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade	Investiga o desempenho discente e a qualificação docente. Foram avaliadas 218 IES no curso de Ciências Contábeis. As variáveis foram comparadas com o desempenho dos alunos concluintes apurado pela base do ENADE.
Cornacchione et al. (2012)	Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade	Avalia qualitativamente os docentes-referência em uma Universidade pública no curso de Ciências Contábeis. O estudo apontou a necessidade da preparação didática, da formação continuada e da apresentação do domínio do que ensina.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Os demais trabalhos são discutidos mais à frente e fazem parte da estrutura da fundamentação teórica. Esses não foram incluídos nestes quadros por não fazerem parte do portal de periódicos da CAPES, mas foram integrados por outras bases de dados, a exemplo do *Google Acadêmico* do *Elsevier*, do *Scopus* e da *Scielo*.

2.2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Neste estudo, essa teoria foi selecionada com a finalidade de ajudar a compreender os comportamentos expressados diante da motivação. A Teoria da Autodeterminação, segundo Ryan e Deci (2000), ajuda a identificar os aspectos motivacionais subdivididos em categorias que englobam elementos para mensurar os níveis da motivação dentro da percepção acadêmica.

Adicionalmente, essa teoria define a distinção comportamental dos que possuem uma liberdade e autonomia daqueles que são controlados por suas decisões, devido a interferência do poder coercitivo. O comportamento intrinsecamente motivado está relacionado com a satisfação das suas próprias necessidades, ou seja, do interesse próprio. Por outro lado, o comportamento extrínseco está diretamente ligado por ações compensatórias, no campo acadêmico, no intuito de obter um desempenho satisfatório para gerar uma consequência externa positiva, alcançando um objetivo específico.

Apesar da Teoria da Autodeterminação ter a sua popularização a partir dos trabalhos de Ryan e Deci (2000), foi através dos estudos de Skinner (1953) que as definições comportamentais foram descobertas. O autor defendeu que os comportamentos eram motivados por um sistema de recompensas e que estas motivações eram oriundas da obtenção de um retorno por meio da própria atividade realizada.

Num estudo realizado na Universidade de Rochester, Ryan e Deci (2000) explicam que o ser motivado é aquele movido para a realização de alguma coisa. A partir do momento em que o indivíduo possui entusiasmo para executar determinadas tarefas e parte do princípio da proatividade, é caracterizado como motivado. Os autores evidenciam que não somente há pessoas distintas, com motivações diferentes, mas também existem tipos de motivação dentro da perspectiva motivacional. A diferença básica entre as categorias é que a motivação intrínseca está diretamente ligada ao que é inerente à pessoa, ou seja, corresponde a uma perspectiva interna do próprio ser. Já a motivação extrínseca refere-se ao motivo pelo qual o indivíduo realiza uma atividade para a conquista de um determinado objetivo.

A motivação intrínseca corresponde a uma satisfação interna, a partir do instante em que há este despertar motivacional, fazendo o indivíduo agir a partir de um sistema de desafio ou de recompensa, ou simplesmente não agindo, tornando-se inerte. Ryan e Deci (2000) explicam que a motivação intrínseca é um fenômeno completamente particular, ou seja, não está ligado a aspectos externos, mas a respostas cognitivas de satisfação. Uma abordagem que os autores acrescentam é que a motivação intrínseca é fruto da autoavaliação, do autointeresse e da satisfação de realizar as atividades por si mesmo.

A Teoria da Autodeterminação surge para explicar estes fenômenos como oriundos de fatores sociais e ambientais que interferem na motivação intrínseca, a partir de contextos que se distinguem entre si. Nesse sentido, os autores argumentam que há um sentimento de competência que conduz a execução participativa capaz de guiar a ação dos indivíduos. O principal efeito que se estabelece dentro da motivação intrínseca é a autonomia, e evidências demonstraram nos trabalhos de (EVEN, 1971; LEPPER et al. 1973) que a motivação extrínseca pode interferir na motivação intrínseca. A explicação encontrada para esse fenômeno foi que o sistema de recompensas causa uma mudança na forma de agir do ser, portanto, a percepção externa sofre influência significativa para o próprio comportamento.

Inserido na Teoria da Autodeterminação, a motivação extrínseca se aplica à execução de uma atividade com o objetivo de alcançar um determinado resultado. No ambiente acadêmico, existem dois tipos de motivação extrínseca: identificação e introjeção. A motivação por identificação demonstra a capacidade de autosuperação das realizações pessoais pela satisfação da execução das atividades acadêmicas e, na Instituição de Ensino Superior (IES), por experiências na formação. A motivação extrínseca por introjeção parte da vontade própria com o intuito de atingir seus objetivos a partir da autovalorização e reconhecimento da própria capacidade.

Portanto, pode-se afirmar que esta configura-se como uma importante teoria para subsidiar o problema proposto, no intuito de explicar os fenômenos advindos da motivação acadêmica e do nível percebido de aprendizagem.

2.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

As práticas pedagógicas correspondem às formas de atuação do docente e determinam as expectativas educacionais nos métodos utilizados. Conforme Franco (2015), as práticas são carregadas de intensões através de uma didática planejada e científica sobre o objeto. Franco (2015) considera, ainda, que a prática pedagógica está além do roteiro didático de apresentação de aula ou no comportamento adotado pelo docente em sala de aula. Esta representa a performance do professor, a reflexão contínua e o incentivo de uma contribuição consciente e participativa.

Na Contabilidade, essa visibilidade se dá por meio de duas práticas: a) a representação docente ativa, ao estar presente e exigir o desempenho do aluno por meio de uma colaboração autônoma e que dialogue com os temas abordados de forma independente; e b) a docência

clássica, que atua sobre uma metodologia reprodutora de conceitos por meio de um desenvolvimento dependente.

Para Silva (2014), o ensino regulado por meio de um sistema clássico ou tradicional ratifica o docente como fonte única do conhecimento e detentor da produção do saber. O docente que leciona Contabilidade pode redirecionar o ensino da fixação de normas contábeis para a interpretação e para a aplicabilidade diante das regras do CPC. A construção de uma perspectiva que ajude ao aluno “aprender a aprender” é fundamental perante o novo quadro em que se configura a Contabilidade. Silva (2014) afirma ainda que essas práticas pedagógicas com aulas expositivas direcionam o aluno à reprodução do discurso do professor, sem nenhum tipo de análise crítica que forneça uma autonomia na aprendizagem do aluno. O aprendizado advém através da interferência de ações e da assimilação do conhecimento produzido pelo grupo. Os resultados obtidos da pesquisa de Silva (2014) constataam a possibilidade de que as práticas de professores essencialmente passivos não estejam evidentes, pelo fato de omitir e visualizar o conflito existente entre o planejamento da aula, os recursos usados e os aspectos de avaliação de desempenho.

Com as novas mudanças legislativas da lei nº 6.404/76 para a lei nº 11.638/07, e com a complexidade decisória do mundo globalizado, o ensino da Contabilidade pode exigir um método de ensino que coloque o aluno como sujeito proativo e responsável pela produção do conhecimento. No cenário passado, anterior à lei nº 11.638/2007, a construção dos saberes poderia estar voltada à aplicação de fórmulas e memorização de conceitos. Isso pode refletir diretamente no raciocínio crítico do conhecimento contábil e na geração de uma capacidade inovadora. Atualmente, a Contabilidade poderia discutir as práticas pedagógicas de ensino aplicados nas Universidades, com o propósito de direcionar o aluno à necessidade de construir o conhecimento, de solucionar problemas, de interagir com o professor e refletir na sua motivação e no nível percebido de aprendizagem, porque, se o aluno interage, participa, questiona e se torna um agente produtor do conhecimento. Essa ação dinâmica pode ter um efeito sucessivo, ao repercutir para os outros alunos, incentivando-os a tomar a mesma decisão.

Enquanto instrumento do reflexo da educação e, conseqüentemente, da ação influenciadora do ensino, a prática pedagógica interfere na formação dos estudantes e no desenvolvimento individual dos mesmos. Para Armitage (2011), o dilema com o qual se deparam os alunos no contexto contemporâneo é o fato de que a medida de desempenho em sala de aula não se traduz, quando confrontados, em bons desempenhos com o seu trabalho profissional. Segundo o autor, isso pode estar relacionado ao distanciamento entre a teoria e a prática contábil. Para que o conhecimento esteja alinhado à perspectiva do mercado, o autor

sugere que o aluno assuma o controle do seu próprio destino de forma emancipatória, perseguindo a busca por sua capacitação prática. Dentro da perspectiva pedagógica, para minimizar os efeitos desse distanciamento, Armitage (2011) propõe que as práticas pedagógicas devam ir além da sua capacidade transformadora e de reflexão, trazendo a interferência do professor para aplicação de aulas práticas, ao fornecer um espaço de questionamento contínuo e de amplo diálogo.

Referente à construção do conhecimento por meio da motivação, o estudo de Kermis e Kermis (2010) verificou de que forma os fatores, como motivação, inteligência, desenvolvimento de habilidades e organização do tempo, refletem na edificação de uma carreira contábil sólida. O objetivo da pesquisa foi ajudar a criar os profissionais maduros durante sua experiência na faculdade, de modo que eles sejam capazes de satisfazer as necessidades dos potenciais empregadores, tendo, assim, uma vida satisfatória na carreira. Os autores chegaram à conclusão de que as práticas pedagógicas podem influenciar o desenvolvimento de habilidades intelectuais, como cooperação, liderança, responsabilidade, independência, capacidade de tomar decisões e habilidades de comunicação.

Para Guimarães (2010), a prática pedagógica, assim como a efetivação das suas ações definidas pelo ensino, deve estar voltada para o desenvolvimento que vise a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, estando relacionada com as transformações que gerem benefícios para a formação dos estudantes. Os fatores que podem explicar esse distanciamento são: a) ensino deficitário, b) currículo sem ajustamento com o curso, correlacionado com um programa que prepare para a prática contábil, c) ausência de preparo do corpo docente e dos coordenadores e d) metodologia do ensino da contabilidade introdutória fragilizada. O autor considera, ainda, que os princípios norteadores de uma IES democrática perpassam por igualdade, no sentido da promoção de oportunidades; qualidade, na perspectiva da efetividade do ensino; na gestão democrática, que abrange a dimensão das práticas pedagógicas com o objetivo de diminuir a distância entre a teoria e a prática; a liberdade, pela autonomia pedagógica; e a valorização da docência, ao promover uma discussão das condições de trabalho dos docentes.

A representatividade de natureza historicamente mecanicista de atuação da profissão contábil pode ter cedido espaço a partir do momento em que o Contador se tornou um profissional fundamental para o processo decisório. Nesse processo, o professor pode ser levado a repensar suas aplicações de conteúdos e a reavaliar sua postura didática, devido à interferência que a atual prática contábil exerce sobre o meio acadêmico, além das decisões significativas do mundo empresarial.

Um estudo contributivo para a discussão se encontra em Araújo et al. (2015), que buscou compreender quais os principais problemas que afetam os docentes de Ciências Contábeis, comparando os problemas que são adquiridos no início da carreira com os adquiridos ao longo do tempo, em períodos subsequentes. Os autores utilizaram uma escala validada através de vinte e quatro itens propostos por Veenman (1984), que apontaram os problemas mais relevantes em uma escala de zero a dez pontos. Os autores obtiveram 574 respostas dos docentes, diagnosticando os problemas mais significativos representados por: falta de motivação discente; heterogeneidade de classes; quantidade do trabalho administrativo; falta de tempo; salas muito cheias. Outro dado inquietante da pesquisa revelou que os professores mestres se sentem mais afetados do que os doutores em seis itens: heterogeneidade das classes; salas de aula muito cheias; dificuldade para determinar o “nível” de aprendizado; falta de condições para se qualificar; domínio de diferentes métodos de ensino; e conhecimento das normas acadêmicas.

Conforme Cornacchione et al. (2012), em uma pesquisa realizada em uma universidade pública do Brasil, no curso de Ciências Contábeis, as razões preponderantes para a seleção dos professores de referência foram: a didática ou metodologia do ensino e as atitudes e qualidades pessoais do professor. A pesquisa foi dividida em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento. O questionário teve como objetivo identificar as variáveis responsáveis pelas experiências de aprendizagem mais relevantes, os docentes de referência e os aspectos dessa seleção. Ao todo, 53 alunos responderam o questionário, sendo 64% mulheres e 36% homens; destes, 70% trabalhavam na Contabilidade. Os fatores que influenciaram essa escolha foram representados pelos componentes: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais. Nesse estudo, também foi abordado um grupo focal com quinze respondentes, cujas principais manifestações, com relação à didática, foram: organização e direcionamento. Com relação à proposta pedagógica, o ponto chave indicado pelos discentes diz respeito à forma como o docente ensina a essência dos conteúdos em sala. Os resultados apontam para a necessidade de uma preparação didática dos docentes, da formação continuada com ênfase em áreas *stricto sensu* e da conexão do docente Contador com as práticas de mercado.

Em um outro estudo, Cornacchione et al. (2013) investigou a relação entre o desempenho dos alunos e a qualificação dos professores nas IES de Ciências Contábeis. Ao todo, foram pesquisadas 218 IES, totalizando-se 218 questionários respondidos e validados para o estudo, sendo os respondentes representados por coordenadores, diretores e chefes de departamento. A distribuição amostral foi aplicada da seguinte forma: região Sudeste (83); região Sul (55); região Nordeste (38); região Centro-oeste (26) e região Norte (16). Como forma

de mensuração do desempenho do discente, utilizou-se a nota dos alunos no ENADE. Os aspectos relacionados à qualificação do quadro docente das IES de Ciências Contábeis foram: a) proporção de docentes doutores; b) proporção de docentes com titulação mínima de mestre; c) publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis maior que B3; d) participação em grupos de pesquisa; e) participação regular em eventos científicos da área contábil; e f) participação de projetos de pesquisa na área contábil. Os resultados obtidos demonstraram que os discentes que apresentam as maiores notas no ENADE no curso de Ciências Contábeis foram aqueles os quais as IES possuem os profissionais de ensino mais qualificados.

O estudo de Silva (2014) identificou de qual forma eram implementadas as práticas pedagógicas dos docentes em Ciências Contábeis, associando-o aos seguintes aspectos: capacitação pedagógica; tipo de IES; modalidade de ensino; experiência pedagógica; conteúdo programático; quantidade de alunos; e estado de conclusão de curso. A composição da amostra foi representada por 172 docentes da área contábil, por meio da aplicação de questionário constituído através da elaboração própria. Destes, 50 possuem graduação em Contabilidade, 19 em Administração e 28 em áreas afins, como Direito e Economia. Os demais não responderam a essa questão. Nos resultados apresentados, foram encontradas práticas ativas associadas às aulas passivas diante do planejamento da disciplina, dos recursos adotados e dos critérios de avaliação de desempenho dos discentes. O estudo revelou, também, que uma maior capacitação pedagógica dos professores está associada a essa escolha por práticas pedagógicas ativas, inclusive os professores que possuem maior atuação na modalidade presencial, que lecionam componentes curriculares mais práticos, também estão direcionados a essa prática ativa. Outro fato contributivo da pesquisa foi que a prática ativa também está associada a turmas com menor quantidade de alunos e com turmas de grau mais avançado no curso.

Em outro estudo, Silva et al. (2014) buscou identificar os aspectos que caracterizam as concepções pedagógicas utilizadas pelos docentes por meio da visão dos discentes. A amostra foi composta por 210 discentes de variados períodos, que responderam a um questionário dividido em cinco blocos. Os blocos se subdividiam em: a) planejamento e condução das aulas; b) métodos de ensino; c) recursos utilizados em sala; e d) desempenho dos discentes. O quinto bloco buscou informações gerais sobre os alunos, como idade, semestre e gênero. O trabalho constatou que há uma insatisfação dos discentes com relação à abordagem dos assuntos relacionados à Contabilidade Gerencial. Uma margem acima de 40% dos alunos propôs a inserção de *cases*, debates, práticas contábeis, simulações, ou seja, alternativas que dialogam mais com a prática e a teoria contábil.

Vendruscolo e Bercht (2015) investigaram os aspectos afetivos percebidos pelos professores de Ciências Contábeis em suas práticas pedagógicas. Foram entrevistados 96 docentes da área de Contabilidade das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Os resultados apresentaram que 98,9% dos professores indicam o diálogo como principal fonte de interação com os discentes. Outros dados relevantes na pesquisa apontam que 98% dos docentes esperam que os alunos participem das aulas e 97% atribuem o interesse do aluno ao relacionamento entre o professor e a sua prática pedagógica adotada. O estudo ainda evidenciou que os docentes conseguem perceber os estados de animosidade e a satisfação, ou não, dos alunos em suas aulas. As emoções mensuradas no estudo foram: medo; raiva; tristeza; alegria; surpresa; e aversão. Os sentimentos mais perceptíveis foram alegria (77%) e surpresa (62%), porém a raiva, tristeza e aversão não possuem uma frequência perceptiva acima de 30%. Com relação aos itens que compõem a relação docente-discente, na percepção dos docentes, foram considerados essenciais: respeito (85%); comunicação (72%); responsabilidade (74%); diálogo (68%); confiança (67%) e motivação (58%).

O estudo de Bullen e Kordecki (2014) discutiu como a aplicação pedagógica pode interferir no conjunto de habilidades e na execução do gerenciamento dos relatórios financeiros dos estudantes de Contabilidade. Os resultados encontrados apontam que há uma necessidade de exploração do pensamento crítico dos alunos de Contabilidade e, inclusive, a inserção de atividades que envolvam habilidades de comunicação. A *American Accounting Association* (2012) aponta como recomendações para a construção de uma profissão sólida com base na integração entre as práticas pedagógicas, a pesquisa em Contabilidade e a educação para os estudantes o foco na investigação acadêmica sobre questões relevantes; o ato de reforçar o valor do docente; a integração entre a pesquisa em Contabilidade com cursos e programas contábeis; e o incentivo à investigação científica.

Esses estudos contribuíram, portanto, para a percepção de que as práticas pedagógicas poderiam ser entendidas como fonte de motivação para os alunos de Ciências Contábeis, pois as contribuições das concepções pedagógicas dos professores poderiam interferir na motivação acadêmica dos alunos, principalmente, no que diz respeito à motivação extrínseca, que está relacionada diretamente com as disciplinas do curso de graduação.

2.4 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA EM CONTABILIDADE

Há estudos que discutem a motivação acadêmica – conforme Helm (2015), Faranda e William (2015), Mascarell e Cabedo (2014); Opdecam (2014), Lucas e Tan (2013), Leal et al.

(2013), Bressler et al. (2010), Kermis e Kermis (2010) –, e as práticas pedagógicas – como Silva (2014), Armitage (2011), Vendruscolo e Bercht (2015), Silva et al. (2014), Cornacchione (2012) –, além do nível percebido de aprendizagem isoladamente. Isso proporcionou relacionar tais variáveis com o objetivo proposto neste trabalho. Diante dessa ideia, as variáveis *motivação acadêmica* e *nível percebido de aprendizagem* representam as variáveis dependentes, podendo estas estarem associadas individualmente às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

O estudo de Almeida (2012) investigou o nível de motivação dos discentes e os fatores relacionados, tais como: características pessoais, as percepções dos estudantes diante do curso que faziam, a intenção de terminar a faculdade e trabalhar na área, o desempenho declarado e a percepção de esforço. A amostra foi composta por 1.269 alunos de diversos cursos, representados por: Ciências Contábeis (234), Pedagogia (202), Administração (200), Psicologia (165), Medicina (104), Enfermagem (69), Administração em Comércio Exterior (62), Ciências Econômicas (40), Serviço Social (34), Turismo (28), Administração Pública (26), Educação Física (23), Administração Hospitalar (22), Fisioterapia (21), Engenharia de Produção (19), Geografia (11), Direito (4) e Química Industrial (4). Os resultados encontrados foram os seguintes: a) os discentes mais motivados foram aqueles que proporcionavam crescimento pessoal e financeiro; b) os discentes concluintes representavam baixo nível de motivação; c) os discentes que participavam de projetos apresentaram maior motivação do que os não participantes; d) os alunos mais velhos apresentaram maiores níveis de motivação intrínseca do que mais novos, porém, o resultado foi o oposto quando se tratou de motivação extrínseca.

O trabalho de Leal et al. (2013) teve como objetivo mensurar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública. A composição da amostra foi representada por 259 alunos, na qual houve discentes com a intenção de melhorar os seus conhecimentos e atingir uma meta no seu desempenho, além de outros que se preocupam somente com o diploma, comparecendo às aulas apenas para confirmar sua presença. Segundo o estudo, para os alunos de Contabilidade, o objetivo da carreira é apontado para as possibilidades que virão após a formação: aumento salarial, emprego, qualidade de vida e prestígio. Os autores comentam que os docentes e as IES devem atuar no sentido de estimular os alunos a não reduzirem seu nível de motivação durante o curso, e, para isto, foi apontada como uma das alternativas o investimento na capacitação dos professores e em discussões educacionais. Os resultados apontam também para a necessidade de novas modalidades de ensino em sala de aula, com o intuito de gerar uma dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. Essa necessidade está direcionada às estratégias de ensino que motivam os alunos de Contabilidade.

O estudo de Lopes et al. (2015) buscou verificar a possibilidade de diferenças significativas nos níveis de motivação do curso de Ciências Contábeis entre alunos de IES públicas e privadas. Foram coletados 412 questionários para os alunos iniciantes (1º e 2º semestres) e para alunos pré-concluintes e concluintes (7ª e 8º semestres), com o objetivo de mensurar e realizar uma comparação. Os resultados apontaram que pessoas do gênero feminino possuem uma motivação extrínseca e intrínseca mais elevada do que o gênero masculino. Os estudantes iniciantes são mais motivados do que os concluintes, além disso, foi comprovado que não há diferenças motivacionais entre os estudantes de IES públicas e privadas.

A pesquisa de Helm (2015) identificou os determinantes do crescimento da competência do aluno de Ciências Contábeis, ao basear-se na teoria da Autodeterminação e na teoria do Autoaprimoramento. O estudo buscou relacionar a motivação e as estratégias de aprendizagem com o desenvolvimento das competências do estudante de Contabilidade. Foram analisados 487 alunos de escolas secundárias comerciais na Áustria. Os indicadores da capacidade cognitiva dos estudantes foram: conhecimento prévio dos conteúdos (mesmo ao transmitir um novo conceito, o aluno já possuía uma capacidade de compreensão prévia); habilidade cognitiva (inteligência e execução de atividades com raciocínio lógico e quantitativo); habilidades matemáticas (facilidade na resolução de porcentagens, aritmética, cálculo de juros); autoconceito do aluno (iniciativa, persistência e esforço em atividades de aprendizagem e realização); aspectos motivacionais (a capacidade de geração de estímulo ao aprendizado). Para essa investigação, foram identificados o gênero, o *status* econômico, social e cultural e as características do ambiente. A partir de uma análise multivariada, foram aceitas as seguintes hipóteses do estudo: a) as habilidades cognitivas dos alunos e o seu conhecimento adquirido anteriormente influenciam positivamente nas competências desenvolvidas na Contabilidade; b) a capacidade cognitiva dos alunos e o desenvolvimento das suas competências na Contabilidade influenciam positivamente na sua motivação; e c) a gestão da sala de aula e o clima de apoio aos estudantes favorecem o desenvolvimento de competências em Contabilidade. O estudo sugere que a abordagem de conceitos elementares da matemática pode contribuir para a eliminação de déficits da competência em Contabilidade. Outro fator revelador foi direcionado ao suporte do professor aplicado para o aluno, no intuito de fornecer uma instrução clara, estruturada e compreensível. Esse fator possibilitou um aumento da motivação dos alunos para o aprendizado de novos conceitos.

O estudo de Mascarell e Cabedo (2014) teve como objetivo contrastar o ambiente virtual de aprendizagem com o desempenho acadêmico dos alunos em Contabilidade, na Universidade de Valencia. O estudo demonstrou que a aplicação de plataformas, como o *Moodle*, influencia

positivamente o aumento da motivação e do interesse dos alunos em aprender. A metodologia adotada foi uma análise univariada, com a aplicação de questionários divididos em cinco blocos. Os blocos, referentes à aplicação da plataforma, foram divididos em: a) acessibilidade e usabilidade; b) materiais e conteúdo; c) objetos de aprendizagem; d) relação entre o ensino do portal e sala de aula; e) aprendizagem geral. Os resultados obtidos indicam que o ambiente virtual de aprendizagem contribui para elevar a motivação dos estudantes no ensino de Contabilidade, facilitando também a sua aprendizagem.

O trabalho realizado por Opdecam (2014) investigou se a opção dos estudantes de Contabilidade e áreas afins para trabalhar em equipe tinha interferência sobre a motivação e a eficácia da aprendizagem. Foram selecionados 291 alunos do primeiro ano do curso de graduação. Os resultados encontrados evidenciaram que estudantes do sexo feminino apresentaram maior motivação acadêmica quando o trabalho era executado em equipe. A pesquisa também evidenciou que os alunos com preferência em trabalhar em equipe tinham uma menor capacidade de aprendizagem, porém, apresentaram uma maior motivação acadêmica intrínseca. O estudo conclui que a aprendizagem em equipe influencia no desempenho e na motivação acadêmica dos alunos.

No estudo de Clarck et al. (2014), a motivação acadêmica foi relacionada com o desempenho acadêmico dos alunos, aspecto este mensurado por meio da integração acadêmica entre os estudantes. Foram analisados 81 discentes e os resultados apontaram que a integração aumenta a motivação acadêmica intrínseca. A motivação acadêmica intrínseca foi mensurada pela vontade de frequentar as aulas e pelo prazer em ir para as aulas. A conclusão apontou que os alunos melhoram o seu aprendizado quando há maior integração entre eles.

Na pesquisa realizada por Lucas e Tan (2013), a capacidade de reflexão crítica dos alunos de Contabilidade foi mensurada por meio dos critérios de motivação extrínseca, da organização da aprendizagem e da atenção na avaliação. O estudo investigou o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes na graduação e o papel da aprendizagem através de estímulos e das motivações. Os achados do estudo sugeriram que: a) quanto maior a motivação do aluno, maior será a sua capacidade de aprendizagem e de atenção nos requisitos de avaliação; e b) há, portanto, uma relação positiva entre essas variáveis e como os modos de conhecer se manifestam. O desfecho do estudo contribuiu para compreender que a motivação acadêmica está relacionada ao bom desempenho acadêmico.

Apostolou (2010) analisou 330 artigos em Educação e Contabilidade, sendo que, dentro da área de motivação acadêmica, foram identificados dois artigos relevantes. O primeiro diagnosticou que alunos ingressantes no curso de Contabilidade possuem maior motivação com

relação ao mercado de trabalho se comparados com os alunos concluintes. Outra pesquisa apontada por Apostolou identificou que alunos da disciplina de auditoria sentem-se mais motivados e interessados quando o professor aborda o caso da empresa Enron para o debate e discussão, pautando-se em estudos de caso.

Em uma pesquisa, Bressler et al. (2010) identificou que as variáveis de inteligência, capacidade e motivação podem contribuir para o sucesso acadêmico. Participaram da pesquisa 219 alunos do curso de Contabilidade. A coleta de dados foi executada de forma *online*. Os resultados do estudo sugeriram que cada variável interferiu diretamente no sucesso acadêmico dos alunos, além disso, verificou que as estratégias que os professores adotam para ensinar influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

2.5 A POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

A estrutura organizacional do ensino superior pode favorecer a ação de práticas pedagógicas passivas, a partir da figura do professor como mero reprodutor do conhecimento, e, também, do conforto do aluno como ouvinte. A fundamentação para esse debate seria fruto de uma educação voltada à memorização de conceitos e infimamente aplicada à lógica e ao raciocínio interpretativo.

O docente de Contabilidade contribui para o ensino a partir do conhecimento acadêmico e das experiências profissionais que reiteram a sua capacidade de formação. As práticas pedagógicas representam também a ação do ensino, logo, o papel do professor, que parte de ações passivas ou ativas, podem favorecer ou desfavorecer o interesse do aluno.

O campo de atuação da Contabilidade é vasto: auditoria, controladoria, contabilidade de micro e pequenas empresas, contabilidade societária, contabilidade de custos, dentre outras. Isso proporciona ao docente uma capacidade de exploração não somente de conceitos e atividades em sala, como também de aplicação prática dessa diversidade da área contábil. O professor pode, portanto, incentivar a participação direta dos seus respectivos alunos.

O interesse dos discentes parte do ponto de que, quanto mais incentivados à mobilização em sala de aula, maior seria a sua motivação acadêmica, pois o estímulo para a execução do exercício faz com que o aluno busque encontrar soluções para um determinado problema. A concepção da ideia de “quem sabe, ensina” estava voltava para a compreensão de que, ao entender o conteúdo, o docente saberia ensinar, mesmo sem análise das suas expertises e capacidade de difusão do conhecimento. O desafio do professor universitário vai além da

transmissão do conteúdo, mas da capacidade de fomentar e incentivar a produção do conhecimento.

A ausência de trabalhos que relacionam a motivação acadêmica com as práticas pedagógicas corresponde a um fator inquietante. Ao mesmo tempo em que são discutidas as ações pedagógicas dos docentes – a didática aplicada pelo docente, a metodologia do ensino dos professores e os conteúdos abordados nos componentes curriculares –, não se discutiu ainda a interferência dessas práticas pedagógicas no estímulo ao aluno, na motivação que o discente possui diante da ação ativa ou passiva adotada pelo professor. Isso permite a abertura de um debate inovador capaz de concatenar a ação docente com a motivação discente, a partir de um cenário que contribua para a reflexão da atual realidade universitária em busca do aprimoramento das ações pedagógicas dos professores, a fim de estimular cada vez mais o aluno.

O significado da motivação é o impulso que leva à ação. Diante desse conceito, pode-se conceber que o aluno, diante da prática do professor em sala de aula, desperta ou não um impulso da sua atividade acadêmica. A motivação possibilita um impacto diante da ação que o docente aplica em classe, pois o comportamento dos alunos pode ser afetado de forma positiva, negativa ou indiferente, no contexto da academia, mas de algum modo houve interferência.

A motivação é, portanto, o produto do estímulo causado por alguma coisa, seja ela interna ou externa, havendo a existência da mesma. Compreender que os fatores de atuação do professor em sala corroboram para a geração de um estímulo para o aluno corresponde a uma percepção capaz de vislumbrar que a forma de ação (ativa ou passiva) do professor promove uma incidência na motivação dos alunos.

Os docentes, além de ministrar aulas, pesquisar, produzir conhecimento, divulgar e promover discussões, ainda são encaminhados a ter a responsabilidade de estimular, através de perspectivas que possibilitam a visualização de um sistema de recompensas e compensatório capaz de canalizar no aluno a sua energia para a busca do aprendizado. Com isso, diante de tantas atribuições destinadas ao docente, pode-se afirmar que a motivação, o estímulo acadêmico ao aluno, acaba por ficar de lado. Entretanto, os fatores motivacionais, que despertam o interesse do discente, poderiam não ser adicionados a essas atividades, mas serem incorporados como um fator de aplicação simultânea, ou seja, ao mesmo período em que o docente constrói o conhecimento em sala, ele incentiva os discentes a partir de características que promovam o crescimento dos mesmos, servindo como uma alternativa capaz de despertar um interesse mais significativo dos discentes.

A teoria da Autodeterminação aborda que sob o aspecto motivacional extrínseco há uma força cognitiva capaz de influenciar e motivar, porque existe uma pressão para atingir um objetivo para algo ou por alguém (sistema de recompensas), ou porque há uma exigência para ser feito (obrigação). Diante dessa abordagem, pode-se conceber que as práticas pedagógicas podem gerar uma expectativa perante os anseios do aluno até mesmo de seus objetivos.

A prática pedagógica constitui um campo capaz de gerar uma intervenção motivacional do discente. A concepção da ideia da motivação em torno das práticas pedagógicas requer uma atitude do docente que transcenda a sua capacidade teórica e que busque, por meio da ação pedagógica, a influência de geração de estímulo ao discente. Esse poder de ação, que se vincula aos objetivos do ambiente acadêmico, pode promover um despertar do interesse dos alunos, a partir dos modos de ação do professor que possibilite elevar a sua motivação.

Percebe-se, portanto, que a capacidade de motivar é inerente à atribuição de conhecimentos e práticas que ultrapassam o campo da sua especialidade. Ou seja, necessita de modalidades de articulação que alinhem a teoria do que se ensina com o efeito motivacional por meio de tais práticas. A partir dessa combinação, pode-se supor que o docente, ao aplicar uma determinada prática pedagógica, poderá influenciar nos interesses e objetivos dos alunos.

Embora não se tenha encontrado um estudo que busque discutir essa relação, a constatação da forma de como o professor aplica as suas ações de ensino em sala e de como propõe elementos para que os seus alunos atinjam os seus objetivos podem interferir no seu comportamento e na manifestação da sua vontade como fonte de perspectiva para superar os seus limites. A interferência desses fatores é constituída a partir da transformação do cenário de ensino, em que o docente e o discente se tornam parceiros e participantes de um só processo: a construção do conhecimento. Para esse efeito, é fundamental que a percepção do docente se altere em torno do incentivo e da motivação para o aprendiz, ao colaborar para o seu crescimento e para a conclusão de seus objetivos. Essa atitude possibilita a reorganização do instrumento motivacional a partir da condução das práticas pedagógicas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho analisa as práticas pedagógicas, a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem, discutindo a relação entre estas três variáveis. A ideia central se concentra na percepção de como os alunos visualizam as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, no grau de motivação e no nível percebido de aprendizagem discente.

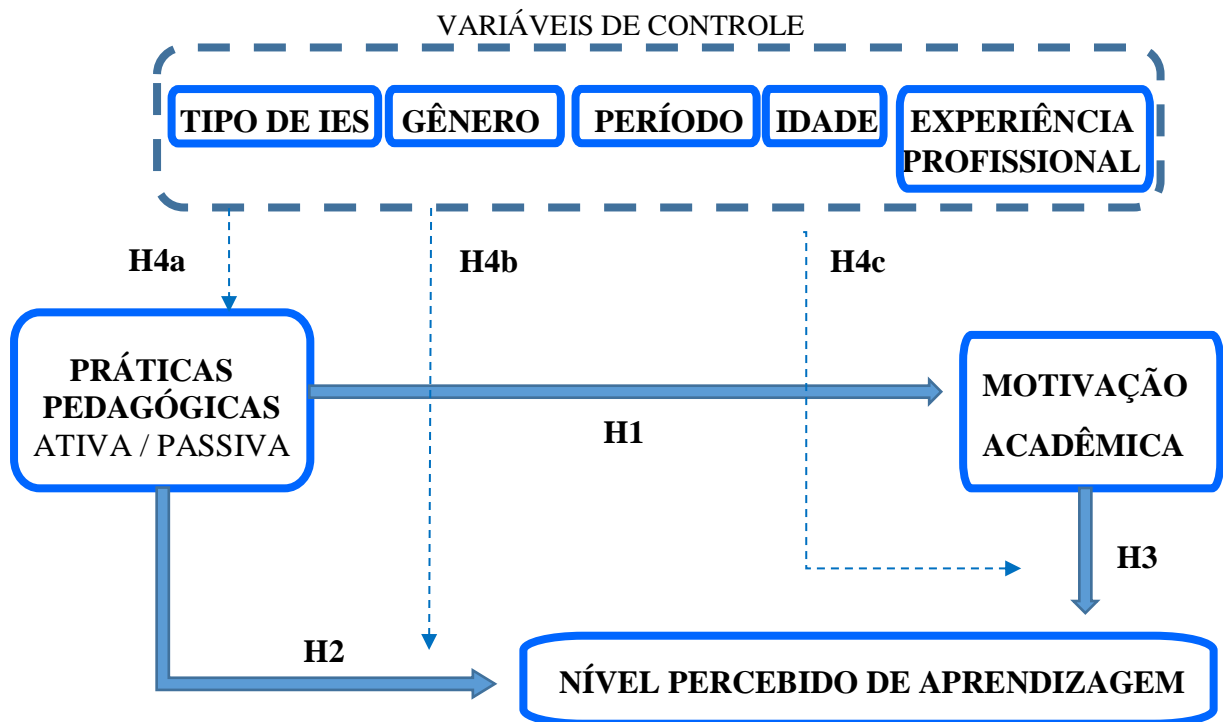
O modelo operacional da pesquisa foi evidenciado pela Figura 7. Os questionários foram aplicados para medir a percepção dos discentes às aulas ministradas pelos docentes, identificando-se o tipo de IES em que estes atuam. A identificação dos discentes foi composta por gênero, idade, período e experiência profissional.

A partir da coleta de dados do diagnóstico das práticas pedagógicas e dos dados da motivação acadêmica dos alunos, mensurada por meio de escala definida por Vallerand et al. (1992), e o nível percebido de aprendizagem, identificado por Klobas, Renzi e Nigrelli (2007). A prática pedagógica representa uma variável independente inserida no modelo, identificada como ativa ou passiva. A motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem representam variáveis dependentes. Isso acontece, porque a ideia principal da pesquisa é verificar se a motivação acadêmica do aluno e o nível percebido de aprendizagem sofrem influência da prática pedagógica adotada pelo professor.

O objetivo dessa associação é a necessidade de diagnosticar os tipos de práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e as suas ações interventivas em sala de aula, o que possibilitaria uma associação entre estas práticas de ensino e a motivação acadêmica dos estudantes.

Após a coleta de dados do diagnóstico das práticas pedagógicas, busca-se verificar a possível relação com o nível percebido de aprendizagem, que mensura a capacidade ou incapacidade do discente de corresponder às expectativas de memorização, compreensão, elucidação de conceitos, organização e interpretação de conteúdos e capacidade de análise e de aplicação destes. Inclusive, a associação das práticas pedagógicas busca discutir a relação com a motivação acadêmica discente.

Figura 7 – Modelo operacional da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2016).

As variáveis de controle foram identificadas na aplicação do questionário. O tipo de IES representa a modalidade da instituição (pública ou privada), e as outras variáveis, como gênero, período, idade e experiência profissional, foram características identificadas dos próprios discentes. O foco da pesquisa é o aluno, por isso, a verificação de todo o processo constituído da pesquisa se concedeu a partir da visão do discente.

3.1 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento da pesquisa foi o questionário, formado por três partes distintas, enquadrando-se nas variáveis do presente estudo. A primeira baseia-se na aplicação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). A segunda apresenta dois cenários capazes de identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor de Ciências Contábeis, as quais se estruturam de acordo com a ação do docente, porém, elas se estabelecem a partir de uma perspectiva educacional, a qual exerce uma receptividade destas ações pelos discentes. Para avaliar o nível percebido de aprendizagem discente, utilizou-se uma escala originalmente construída por Klobas, Renzi e Nigrelli (2007) e adaptada por Cruz (2015).

A parte inicial do questionário tem como objetivo diagnosticar o nível de motivação acadêmica dos alunos. Posteriormente, identificar as práticas utilizadas pelos docentes (ativa ou passiva). Os dados foram cruzados com a intenção de verificar uma possível relação entre as três variáveis: práticas pedagógicas, motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem. A prática pedagógica pode ser um fator condicionante para motivar o aluno de Ciências Contábeis e interferir no nível percebido de aprendizagem. Busca-se responder esta questão a partir dos resultados obtidos no estudo.

Para validação da EMA, Vallerand et al. (1992) utilizaram uma amostra composta por 745 estudantes universitários da província de Ontário, no Canadá. Essa amostra foi representada por 484 estudantes do gênero feminino e 261 do gênero masculino, com 21 anos em média. Para a coleta de dados, foi informado aos alunos que o objetivo da pesquisa era compreender quais os interesses que os levavam a frequentar a Universidade.

A escala de motivação acadêmica (EMA) abrange 26 questões sobre os itens motivacionais e o questionário de cenários é composto por 23 questões, que versam sobre o objeto de estudo desta análise, aplicados aos mesmos estudantes dos respectivos cursos, dessa maneira, como foi possível perceber, os alunos responderam aos dois questionários. Essa escala foi largamente utilizada em diversos estudos que abordavam a motivação no ensino superior, e sua tradução foi aplicada em alguns trabalhos recentes, como Engelmann (2010) Almeida (2012), Leal et al. (2013) e Lopes et al. (2015).

A EMA, evidenciada no Quadro 5, tem a função de mensurar o nível de motivação dos alunos. Para cada item explicitado é aplicada uma escala *Likert* de sete pontos que, posteriormente, foi adicionada na correlação de Pearson para identificar possíveis associações, conforme as hipóteses.

Quadro 5 – Escala de Motivação Acadêmica

Tipos de motivação	Itens
Desmotivação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo nesta disciplina. 2. Eu já tive boas razões para vir à disciplina, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar. 3. Eu não vejo por que devo vir à disciplina. 4. Eu não entendo o que estou fazendo nesta disciplina. 5. Eu não vejo que diferença faz vir à disciplina.
Motivação Extrínseca	<ol style="list-style-type: none"> 1. Venho à disciplina para não receber faltas. 2. Venho à disciplina para conseguir o diploma. 3. Venho à disciplina para não ficar em casa. 4. Venho à disciplina porque a presença é obrigatória. 5. Venho à disciplina porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar. 6. Venho à disciplina porque meus pais me obrigam.
Motivação Extrínseca– Regulação Introjetada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Venho à disciplina para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso. 2. Venho à disciplina porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante. 3. Venho à disciplina para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. 4. Venho à disciplina porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos. 5. Venho à disciplina porque é isso que esperam de mim. 6. Venho à disciplina porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.
Motivação Extrínseca - Regulação Identificada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Venho à disciplina porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem. 2. Venho à disciplina porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério. 3. Venho à disciplina porque acredito que alguns anos a mais de estudos melhorarão minha competência no trabalho. 4. Venho à disciplina porque acho que a frequência deve ser obrigatória. 5. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.
Motivação Extrínseca - Regulação Integrada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Venho à disciplina porque o acesso ao conhecimento se dá na disciplina. 2. Venho à disciplina porque é isso que escolhi para mim.
Motivação Intrínseca	<ol style="list-style-type: none"> 1. Venho à disciplina porque gosto muito de vir à disciplina. 2. Venho à disciplina porque para mim a disciplina é um prazer.

Fonte: Vallerand et al. (1992), traduzido e adaptado de Leal et al. (2013).

A escala de motivação foi adaptada para a disciplina, porque no questionário original, as questões estavam voltadas para a universidade, e, nesse ajuste, o foco se tornou a disciplina lecionada pelo professor de Ciências Contábeis. Cada tipo de motivação direciona-se a uma observação distinta da pesquisa: a) a desmotivação representa a ausência de um estímulo que contribui para a presença do aluno na disciplina; b) a motivação extrínseca corresponde a uma força externa, não presente na disciplina, mas que possui influência na continuidade da disciplina; c) a motivação extrínseca de regulação introjetada aborda a capacidade individual diante da visão de outras pessoas perante a si mesmo; d) na regulação identificada, o indivíduo é estimulado pelo próprio juízo de valor; e e) na regulação integrada, há um encontro entre o conhecimento produzido e a decisão de cursar a disciplina por uma escolha pessoal. Em relação à motivação intrínseca, o estímulo é completamente individual, porque obedece a uma função de caráter interno.

Para uma posterior análise da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), é importante destacar que os tipos de motivação acadêmica podem interferir diretamente nos resultados apresentados, pois estes mensuram separadamente níveis de motivação distintos de acordo com a escala psicométrica, por isso, é fundamental obter a compreensão desses tipos. Apesar de serem aplicados em uma só escala de motivação acadêmica, serão discutidos distintamente de acordo com a escala. A palavra motivação é derivada da palavra em latim “*movere*”, que significa mover para realizar uma ação. A desmotivação acadêmica representa a ausência de motivação dentro do ambiente acadêmico, o que significa que falta vontade para realizar uma determinada ação. No momento em que a desmotivação acadêmica está presente, pode-se notar a presença de dúvidas sobre a continuidade na disciplina e a falta de intenção em permanecer na disciplina. Para Guimarães (2006), a desmotivação é um senso de efeito de causa pessoal para seus comportamentos, isto é, o indivíduo não percebe a própria origem das ações. Nesse sentido, a desmotivação é um sinônimo da desvalorização da vontade individual para realizar uma ação. Essa desvalorização pode ter origem na descrença dos resultados desejados ou na convicção da incapacidade para realizar a ação, em linhas gerais, um sentimento oriundo da culpabilidade.

Na motivação extrínseca de regulação externa, o comportamento se apresenta de forma interdependente, controlado por circunstâncias externas por meio de um sistema de recompensas ou por um caráter coercitivo. O discente promove as suas ações intimidado pelas possíveis sanções aplicadas ao mesmo, caso não aja de acordo com a norma estabelecida. Esse tipo pode ser classificado como condicionamento instrumental, que é um método de aprendizado que se caracteriza pela compensação das suas ações ou pelas punições na ausência

dos seus atos, possuindo um alto poder coercitivo. Segundo Guimarães (2006), a Teoria da Autodeterminação classifica a regulação externa como essencialmente controladora.

A motivação extrínseca de regulação introjetada apresenta fatores de condicionalidade que apontam para os valores individuais do próprio ser. Essa valorização de si pode ser vista como um reconhecimento do ego ou enaltecimento das qualidades individuais. A regulação introjetada também atua com fatores de advertência subliminar, pois, ao perceber que as pessoas podem o enxergar como um aluno relapso, este representa um fator intimidatório.

A motivação extrínseca de regulação identificada apresenta o reflexo de um comportamento resultante da decisão individual, mas que existe o valor dos fatores externos incididos sobre a própria escolha. Apesar dessa escolha se apresentar como espontânea, o reconhecimento dessas ações possui impactos relevantes na sua decisão, tais como: o comparecimento nas aulas, o tempo de estudo como fator de alavancagem da competência no trabalho e a importância da frequência nas aulas.

Na motivação extrínseca de regulação integrada, o indivíduo analisa as consequências do que as suas escolhas podem trazer de benefícios, aliados com os seus princípios. Considerar a educação como um privilégio, percebendo que o estudo amplia os seus horizontes, e compreender que o conhecimento pode ser construído na universidade são alguns dos quesitos que indicam a sua opção por valorizar isso ou não. Por fim, a motivação intrínseca representa uma forma veementemente autônoma das escolhas diante da frequência da disciplina no curso de Ciências Contábeis. Portanto, a motivação intrínseca é independente e não produz consequências punitivas caso haja o desinteresse pela disciplina cursada.

O estudo busca diagnosticar a prática docente, seja ela ativa ou passiva, e comparar com a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem dos discentes. Espera-se, por meio dessa associação, que alunos mais motivados sejam influenciados pelas práticas pedagógicas ativas adotadas pelos professores. A fim de justificar a utilização desses cenários, utilizou-se um quadro a partir da participação do discente nas dimensões correspondidas.

Quadro 6 – Descrição dos cenários

Dimensão	Prática de Ensino Ativa	Prática de Ensino Passiva
Participação discente no planejamento e condução das aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos participam muito do planejamento das aulas. - O conteúdo programático das disciplinas é discutido com os alunos. - Os critérios de avaliação são discutidos com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos participam pouco do planejamento das aulas. - O conteúdo programático é apresentado aos alunos. - Os critérios de avaliação são determinados pelo docente.

Modelo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas de grupos, análise de casos e simulação da realidade empresarial. - Há uso intenso de seminários com ampla participação dos alunos. - Uso constante de debates. - Discussão de problemas na busca de uma solução para o problema proposto. 	<ul style="list-style-type: none"> - As aulas são essencialmente expositivas. - Há pouca interação e participação eventual dos alunos. - Exercícios teóricos com respostas prontas. - Uso do quadro e projeção de slides.
Crítérios de Avaliação de Desempenho dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de provas práticas ou simulações de contextos empresariais. - Seminários, atividades em sala, discussão e debates, participação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de provas escritas. - Avaliação mecanicista com foco na memorização de conceitos.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O Quadro 6 representa as características evidenciadas pelo uso das práticas ativas ou passivas utilizadas pelos docentes. A prática pedagógica passiva pode ser caracterizada pela ausência ou mínima interação do docente com o discente. O aluno é descrito como receptor de um conhecimento advindo do professor, além da avaliação do desempenho ser padronizada por meio de exames escritos (SILVA, 2014).

A prática pedagógica ativa se justifica pela exposição de aulas com a frequente participação dos alunos, sendo a prática baseada em debates, seminários, análise de casos e simulação de empresas. Há uma dinâmica intensa com ampla modalidade de avaliação, por meio de provas, trabalhos em equipe, participação em seminários (SILVA, 2014).

A prática ativa difere, portanto, em sua essência, a todos os critérios da dimensão supracitada. A aplicação da prática ativa possui o foco no aluno, enquanto que a prática pedagógica passiva foca no professor. Esse estudo não pretende fazer juízo de valor quanto a melhor prática adotada, mas apenas identificar os elementos utilizados em cada uma das práticas e relacioná-las com a motivação acadêmica dos alunos e com o nível percebido de aprendizagem discente.

No tocante às questões das práticas pedagógicas, os cenários foram baseados em um estudo descritivo próprio. A análise das práticas pedagógicas foi identificada a partir da associação de características determinantes que identificam as práticas como ativas ou passivas.

No intuito de esclarecer as práticas adotadas pelos docentes, foram apresentados alguns exemplos do que representa a utilização das práticas passivas ou ativas. As demonstrações foram elaboradas a partir de cenários que permitissem o diagnóstico das práticas por meio da

percepção do discente. Na primeira situação apresentada, o professor utiliza uma prática pedagógica passiva, na qual as aulas expositivas acontecem de forma unilateral, havendo pouca interação com os alunos, além de provas escritas que eliminam a fomentação de discussões no ambiente acadêmico. A metodologia de ensino é caracterizada pelo uso de apostilas sintetizadas, que eliminam as possibilidades de abertura para discussão, reflexão, crítica ou debates, na qual se adota critérios objetivos de avaliação de desempenho por meio de provas escritas. A construção do conhecimento é formatada com os alunos como espectadores, receptores do conteúdo sem interferência da sua própria formação.

O questionário indica as práticas adotadas pelos docentes e mensura os aspectos capazes de influenciar em tais práticas, como o tipo de IES. Na primeira etapa, foram identificadas as práticas pedagógicas a partir da percepção dos alunos, conforme evidenciado no Quadro 7.

Quadro 7 – Cenários com Práticas Pedagógicas Passivas

[PASSIVA] As práticas pedagógicas de uma disciplina cursada por você na graduação em Contabilidade foram marcadas pela presença essencialmente de aulas expositivas, com a utilização do quadro e a projeção de slides. Existiu pouca interação com os alunos e as aulas eram conduzidas essencialmente pelas exposições do professor. Como critério de avaliação de desempenho dos alunos, o professor utilizou intensamente provas escritas.

Esse cenário representa o contexto das práticas pedagógicas passivas adotadas pelo docente de Ciências Contábeis. Nesse cenário, o aluno identifica o modelo de ensino adotado pelo professor, os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, a participação dos alunos no planejamento e na condução das aulas. O aluno seleciona uma disciplina do curso de graduação que dialogue com esta prática adotada, dessa forma, o mesmo faz o julgamento das afirmações abordadas no questionário.

Quadro 8 - Cenários com Práticas Pedagógicas Ativas

[ATIVA] As práticas pedagógicas de uma disciplina cursada por você na graduação em Contabilidade foram marcadas pela presença, essencialmente, de um ensino amparado por debates, seminários, análise de casos, dinâmicas de grupos e simulações de realidades organizacionais. Existiu uma grande interação com os alunos e as aulas foram conduzidas por meio de debates e dinâmicas em que a participação dos alunos assumiu fundamental importância. Como critério de avaliação de desempenho dos alunos, o professor utilizou, além de provas escritas, a participação dos alunos nas atividades de sala de aula.

O mesmo procedimento é elaborado a partir de outro cenário de práticas pedagógicas ativas adotadas pelos docentes de Ciências Contábeis, conforme Quadro 8. As afirmações são idênticas às utilizadas no cenário anterior e os alunos respondem de acordo com a identificação da disciplina selecionada por eles.

Para cada uma das afirmações a seguir, o discente escolhe uma resposta entre 1 (Discordo fortemente) e 7 (Concordo fortemente), conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Escala de Fidedignidade dos Cenários

[F1] Posso facilmente me imaginar na aula desta disciplina.		
Discordo fortemente	1 2 3 4 5 6 7	Concordo fortemente
[F2] A descrição da disciplina é de fácil compreensão para mim.		
Discordo fortemente	1 2 3 4 5 6 7	Concordo fortemente
[F3] A descrição da disciplina é realista.		
Discordo fortemente	1 2 3 4 5 6 7	Concordo fortemente

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Nessa primeira etapa, o discente identifica a disciplina a partir do cenário que lhe foi apresentado. A partir da identificação desta disciplina, o aluno verifica as práticas pedagógicas adotadas, a motivação acadêmica dele na disciplina e o nível percebido de aprendizagem. A apresentação da disciplina e de suas características, foram elaboradas com o único propósito de aprimorar a visualização das práticas pedagógicas, o que favorece a repercussão das respostas posteriores sobre práticas pedagógicas e motivação acadêmica.

Para cada uma das afirmações, o discente indica o grau de concordância ao escolher uma alternativa entre 1 (discordo totalmente) e 7 (concordo totalmente). A alternativa escolhida deve refletir a percepção do aluno em relação à disciplina apresentada anteriormente. Neste questionário, buscou-se entender os efeitos associados às práticas pedagógicas no ensino de Contabilidade. Para as questões do próximo bloco, considerou-se o caso específico da disciplina apresentada no cenário apresentado, conforme Quadro 10.

É importante salientar que não houve apresentação dicotômica ou antagônica dos quesitos apresentados nas práticas pedagógicas ativas ou passivas. As características das práticas pedagógicas foram organizadas de forma aleatória, o que permite identificar em um ensino essencialmente ativo ou passivo, características de um ensino ativo ou passivo. O cenário permite identificar a segregação no ativo, ou seja, mesmo os docentes com práticas essencialmente ativas, ainda assim, possuem características de ensino passivo.

Quadro 10 - Identificação das Práticas Pedagógicas

[MA2] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso intenso de seminários com ampla participação dos alunos.
[MP3] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu uso intenso de exercícios teóricos ou conceituais com respostas únicas.
[PA1] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os alunos participaram muito do planejamento das aulas.
[AP1] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de provas escritas.
[MA1] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso intenso de dinâmicas em grupos, análises de casos ou simulações da realidade empresarial.
[PP2] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, o conteúdo programático foi apresentado aos alunos.
[AP2] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de avaliações mecanicistas com foco na memorização de conceitos.
[MA4] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu discussão intensa de problemas na busca de uma solução para o problema proposto.
[PP1] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os alunos participaram pouco do planejamento das aulas.
[MA3] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso constante de debates.
[PP3] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os critérios de avaliação foram determinados pelo docente.
[AA2] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de seminários ou atividades em sala com discussão e debates com participação dos alunos.
[PA3] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os critérios de avaliação foram discutidos com os alunos.
[MP2] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu pouca interação com os alunos que costumaram registrar participação eventual nas aulas.
[MP4] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu uso intenso do quadro e de projeção de slides.
[PA2] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, o conteúdo programático das disciplinas foi discutido com os alunos.
[MP1] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, as aulas foram essencialmente expositivas.
[AA1] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de provas práticas ou simulações de contextos empresariais.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Essas questões identificam as práticas docentes utilizadas em sala, sendo a caracterização da disciplina fundamental para verificar a prática adotada pelo docente de Contabilidade. O tipo de IES foi levado em consideração para comparar os resultados das instituições públicas e privadas. No trabalho de Silva (2014), a autora abordou a identificação de práticas ativas ou passivas com base na metodologia adotada pelo professor dentro da universidade no curso de Ciências Contábeis, sem distinção de componentes curriculares.

A mesma metodologia aplicada na identificação das práticas pedagógicas passivas foi utilizada nas práticas pedagógicas ativas. Primeiramente, há a identificação da disciplina para, posteriormente, coletar-se as percepções do aluno no contexto desta. O cenário das práticas ativas permite identificar a metodologia ativa adotada pelo professor, baseada na condução das suas interferências no ensino. O questionário mantém os mesmos itens das práticas passivas, porém, com um cenário distinto do Quadro 7.

No bloco das variáveis de controle foram selecionadas o gênero, o tipo de IES, o período, a idade e a experiência profissional. Esses itens foram identificados a partir de um questionário elaborado para o presente estudo.

Nesse bloco, o aluno fornece algumas informações referentes a essas variáveis, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Informações dos Discentes

[D01] Qual o seu gênero? a) Masculino b) Feminino
[D02] Qual a sua idade em anos completos? __ anos
[D03] Qual o nome da instituição em que você estuda Contabilidade?
[D04] Como a instituição em que você estuda Contabilidade pode ser classificada? a) Pública b) Privada
[D05] Em qual semestre você se encontra no curso de Contabilidade?

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A escala aplicada do nível percebido de aprendizagem é constituída por cinco eixos principais que capacitam a análise e a percepção de aprendizagem do discente: *capacidade de memorização, compreensão, capacidade de explicar os conceitos, capacidade de organizar e interpretar conteúdos, capacidade de análise e aplicação*. Para identificar os eixos e suas respectivas características, construiu-se um quadro adaptado de Cruz (2015).

Quadro 12 – Eixos do Nível Percebido de Aprendizagem (discente)

Eixos	Características
Capacidade de memorização	Capacidade de apreender os conteúdos aplicados em sala
Compreensão	Capacidade de compreender e interpretar os conteúdos aplicados em sala
Capacidade de explicar conceitos	Capacidade de emitir uma opinião sobre os conceitos aplicados em sala
Capacidade de organizar	Capacidade de construir conexões do conteúdo de forma lógica
Capacidade de análise e aplicação	Capacidade de criar comparações lógicas com o conteúdo, identificar soluções para os problemas propostos e sua abrangência no contexto profissional

Fonte: Adaptado de Cruz (2015).

A escala do nível percebido de aprendizagem surgiu dos estudos de Klobas, Renzi e Nigrelli (2007). Para o presente estudo, utilizou-se a escala adaptada a partir dos trabalhos de Cruz (2015), em que se atribui uma escala tipo Likert de dez pontos, com foco na disciplina cursada pelo discente, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Nível percebido de aprendizagem em relação à disciplina

Marque o número de 0 a 10, sendo que 0 corresponde a total incapacidade de fazer e 10 a total capacidade de fazer, dentro do contexto da disciplina em curso.
D1 – Eu organizo todas as minhas atividades nesta disciplina.
D2 – Ao término da aula, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos desta disciplina.
D3 – Após fazer a prova desta disciplina, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos.
D4 – Eu compreendo a maioria dos conceitos abordados nesta disciplina.
D5 – Eu interpreto notícias relacionadas ao conteúdo desta disciplina.
D6 – Eu consigo explicar para os meus colegas os conceitos desta disciplina.
D7 – Eu associo os conteúdos desta disciplina com o cotidiano.
D8 – Eu consigo atualizar-me em um tópico desta disciplina se o meu conhecimento estiver ultrapassado.

Fonte: Adaptado de Cruz (2015).

A mensuração do nível percebido de aprendizagem dar-se-á pela aplicação da análise fatorial e identifica os principais aspectos dos níveis de aprendizagem discente. As apurações das médias obtidas por meio desse questionário foram comparadas com o grau de motivação acadêmica discente e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de Ciências Contábeis. Para aplicar essa relação entre as três variáveis, utilizou-se a correlação de Pearson.

3.2 UNIVERSO E AMOSTRA

A pesquisa foi elaborada a partir do sítio do e-MEC, por meio de uma consulta avançada que permitiu identificar as Instituições de Ensino Superior (IES) do curso de graduação em Ciências Contábeis. Ao todo, foram selecionadas as IES da cidade de Salvador, no estado da Bahia, na modalidade presencial, que estivessem em atividade, conforme observação da Figura 8. A amostra foi composta por estudantes do curso de Ciências Contábeis das IES públicas e privadas de Salvador, Bahia.

Figura 8 – Composição da amostra das IES



Fonte: [http:// emec.mec.gov.br/](http://emec.mec.gov.br/). Acesso em 26 de agosto 2016.

Foram contabilizadas 22 IES de Ciências Contábeis para análise da pesquisa. Algumas instituições apareceram em duplicidade por oferecer o curso nos turnos matutino e noturno, portanto, eliminou-se do processo aquelas com essa característica. Os respondentes foram entrevistados nas suas respectivas faculdades do curso de Ciências Contábeis, onde foram aplicados os questionários presencialmente.

Quadro 14 – Composição da amostra da pesquisa

Sigla	Instituição de Ensino Superior
FVC	Fundação Visconde de Cairu
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Devido a limitações de acesso às IES por normas das Instituições, o estudo limitou-se a investigar quatro Instituições de Ensino Superior. A amostra ficou limitada às instituições evidenciadas no Quadro 14.

3.3 TÉCNICAS DA PESQUISA

As hipóteses foram testadas com base na correlação de Pearson e com a finalidade de diagnosticar a possível associação entre as variáveis da pesquisa. Essa correlação deve explicar a relação entre as três variáveis, práticas pedagógicas, motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem, já que o objetivo de Pearson é elucidar a relação entre as variáveis. A escala EMA foi caracterizada como escalar (para variáveis quantitativas), ou seja, aplica-se uma pontuação decorrente da escala *Likert* para medir o nível de motivação acadêmica dos discentes. Quanto ao tipo de IES que o docente atua, constituiu-se por uma variável *dummy* (variável categórica que se transformou em numérica). O critério central é a variável ordinal “práticas pedagógicas”, a qual foi identificada como ativa ou passiva, por meio das características da disciplina. Referente as características dos respondentes, foram atribuídas quatro variáveis secundárias: gênero (*dummy*); idade (escalar); período (escalar); experiência profissional (*dummy*).

Os dados coletados foram registrados por meio de um *software* estatístico capaz de gerar os resultados da pesquisa. Para a mensuração da motivação acadêmica, utilizou-se a análise fatorial para agrupar os resultados das respostas obtidas. A análise fatorial explica as variáveis de controle por meio das práticas pedagógicas (variável independente). Para explicar se as práticas pedagógicas influenciam na motivação acadêmica dos alunos e no nível percebido de aprendizagem, utilizou-se a correlação de Pearson.

3.4 HIPÓTESES DA PESQUISA E RESULTADOS ESPERADOS

A hipótese elaborada representa associação em torno do modelo proposto e busca contribuir para evidenciar a relação entre as práticas pedagógicas, a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem no curso de Ciências Contábeis.

3.4.1 Hipótese 1: Disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente a motivação dos discentes

Acredita-se que a prática pedagógica ativa pode interferir diretamente na motivação acadêmica do aluno, isto influencia na construção do seu próprio conhecimento, recepcioná-lo como agente capaz e detentor da autonomia que possibilita a compreensão do assunto, pode tornar o discente mais dinâmico no processo educacional. O estímulo dado ao aluno, ao transferir a responsabilidade do aprendizado do professor para o estudante, torna-o inerentemente responsável pelo seu próprio desempenho, sem tergiversar com o resultado obtido.

Essa hipótese parte não somente da motivação acadêmica do aluno frente as práticas pedagógicas, mas da inserção deste no processo de construção do conhecimento, ao observar o professor como um orientador, um guia capaz de direcionar o caminho a ser elaborado o conhecimento. Logo, o conceito de docente tem uma razão mais difusa e há uma partilha do conhecimento através de uma contribuição mútua e não unilateral transmitida apenas pelo professor.

De acordo com um princípio da psicologia denominado de Lei do Limiar, é possível explicar que, para todo reflexo, existe uma intensidade mínima do estímulo necessário para que a resposta seja compreendida, segundo Moreira e Medeiros (2008, p. 23). A relação entre a motivação e a prática pedagógica produz um reflexo para o aluno diante do estímulo que lhe é concebido. O nível de motivação do aluno é a resposta diante da prática pedagógica adotada pelo professor. Acredita-se, portanto, de acordo com o fator da psicologia, que a intensidade efetiva do estímulo causado seja a prática ativa. Atribui-se a isso o fato da contribuição do aluno por meio das práticas pedagógicas ativas, ao democratizar o conhecimento e fomentar a participação de todos.

Neste estudo, foram utilizados dois tipos de IES, públicas e privadas. A depender da IES privada, o docente tem de seguir um determinado conteúdo, fato este que restringe a sua prática pedagógica, devido à imposição (eventualmente utilizada) da forma de avaliação e do método de ensino. A elaboração de pesquisas científicas é um fator de relevância que interfere diretamente na atualização dos docentes e no repensar das suas ações pedagógicas. O docente de IES pública, por estar, em sua maioria, envolvido com políticas de promoção à ciência, estando diretamente ligado à pesquisa científica, conseqüentemente, pode atuar de forma mais ativa do que o docente de IES privada.

O “cumprimento” regimentar de avaliações, metodologias e a não liberdade do professor para atuar como queira pode engessar as suas práticas pedagógicas, o que podem limitar a sua articulação docente com tendências ativas em contextos privados.

A variável gênero do respondente, adotada na pesquisa, tenta abordar possíveis resultados distintos, a partir da influência do gênero sobre a relação entre práticas pedagógicas e os seus efeitos. A ação pedagógica é um sistema complexo e composto por diversos fatores. A adesão dessas ações, atribuídas a um determinado fator, seja ele idade, gênero, semestre ou experiência profissional, possibilita um novo patamar de discussão capaz de analisar outros fenômenos dentro do campo contábil.

Pode-se supor que as práticas pedagógicas ativas geram expectativas de uma determinada categoria de gênero, idade, a partir da influência motivacional mensurada pelos diferentes grupos. Dentro da variável gênero, pode-se atribuir: a) questões culturais; b) demonstração de interesse de um grupo por uma prática específica; e c) afinidade com a prática docente.

Alunos com experiências profissionais vivenciaram o contexto mercadológico da Contabilidade, com operações contábeis abordadas na prática e com sistemas contábeis adotados em suas diversas formas. O Contador pode atuar nas empresas como Auditor Interno, Contador Fiscal, Contador Geral, de Custos e *Controller*, além de poder assumir cargos administrativos. De forma independente, este pode atuar como Auditor, Consultor, Perito, Analista de Risco e *Tax*. No ensino, pode trabalhar como Professor, Pesquisador, Escritor, Parecerista e Conferencista, podendo, também, na área pública, operar como Agente Fiscal e Contador Público.

Diante dessa vasta área profissional da Contabilidade, espera-se que o aluno que possua uma determinada experiência no mercado tenha uma motivação diferenciada dos demais, devido à sua possibilidade de crescimento na entidade. O estímulo dentro da sala de aula pode ser impulsionado pelas ascensões financeiras, de cargos e de melhoria de vida, e isso atribui-se consequentemente a um crescimento mais elevado da motivação do aluno que possui o contato com a área. A idade é um fator de incógnita, portanto, os níveis de motivação serão testados e somente os resultados podem determinar uma interpretação para uma discussão *ex post*.

3.4.2 Hipótese 2: Disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente com o nível percebido de aprendizagem

Ao tratar-se do nível percebido de aprendizagem, a partir das variáveis de controle, é perceptível que há uma expectativa de diferenças em idade, gênero, experiência profissional, período e tipo de IES, devido a distintas características do público participante. Aspectos, como capacidade de memorização, compreensão, capacidade de explicar os conceitos, organização e

interpretação de conteúdos e capacidade de análise e aplicação, podem sofrer influência direta dessas variáveis de controle e este estudo busca agregar com estas.

Essa hipótese visa identificar de que forma as práticas pedagógicas interagem com o nível percebido de aprendizagem, a fim de explicar a associação entre as duas variáveis em Contabilidade. Tais práticas agem e influenciam os indivíduos desde o momento em que são executadas, pois atendem a expectativas criadas de um público a partir de um fomentador do conhecimento, o professor.

O nível percebido de aprendizagem pode ser influenciado pelas práticas pedagógicas por meio de suas atribuições relacionadas aos aspectos de percepção do conhecimento. A partir da prática adotada pelo professor, espera-se a interferência no nível percebido de aprendizagem, porém, as variáveis de controle adotadas no estudo podem, ou não, ter uma relação com essa hipótese, que também serão analisadas.

3.4.3 Hipótese 3: A motivação acadêmica está associada positivamente ao nível percebido de aprendizagem

Nessa hipótese, espera-se que um maior grau de motivação acadêmica esteja associado positivamente a um maior nível percebido de aprendizagem. Essa relação pode ser relevante para compreender que os próprios critérios de memorização, compreensão, organização e interpretação de conteúdos, que compõe o nível percebido de aprendizagem, podem estar associados ao nível de motivação acadêmica do discente.

Pode-se relacionar essas duas variáveis a partir da concepção de que, quanto maior o grau de capacidade de memorização dos conceitos e compreensão dos conteúdos aplicados em sala, maior será a motivação do aluno no ambiente acadêmico. Essa relação se solidifica no instante que o estímulo do aluno se traduz em resultados positivos obtidos.

Os tipos de motivação acadêmica, conforme facilitação de entendimento do estudo, subdividem-se em: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. O estudo busca discutir a interação das práticas pedagógicas com esses três tipos de motivação. Acredita-se que a maior influência exercida pelas práticas pedagógicas seria no tipo de motivação extrínseca, contudo, o estudo testará todos os tipos de motivação a fim de testar a fidedignidade das hipóteses adotadas. A motivação intrínseca representa um estímulo particular, individual, representado pelo gosto e prazer de vir à disciplina, portanto, é cabível que essa motivação exerça menor intensidade motivacional, mas esta também fará parte do objeto deste estudo.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS RESPONDENTES

Participaram da pesquisa 490 estudantes do curso de Ciências Contábeis, mas a amostra total obtida com respostas válidas para compor o estudo foi de 461 respondentes. Os questionários foram aplicados presencialmente nas IES, entretanto, os alunos que se recusaram a participar da pesquisa foram excluídos na base estatística. Com relação à caracterização da amostra obtida, o item gênero foi apurado com 199 (43,2%) alunos do gênero masculino e 262 (56,8%) do gênero feminino. Na totalidade da amostra, 158 (34,2%) dos respondentes estavam na faixa etária de 18 a 22 anos, 173 (37,6%) participantes tinham entre 23 e 28 anos e 73 (15,9%) dos estudantes tinham entre 29 e 34 anos. Já os que estavam acima de 34 corresponderam a 57 (12,3%) participantes.

Ao analisar o número de respondentes por IES, encontrou-se o seguinte resultado: 50 estudantes da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), 139 da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 125 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e 147 da Fundação Visconde de Cairu (FVC). Percentualmente, a composição amostral ficou apresentada, como está evidenciado na Tabela 1, da seguinte forma:

Tabela 1 – Composição da Amostra por IES

Instituição de Ensino Superior	Número de Respondentes
TOTAL	461
Fi	100
Fi%	
FVC	147
Fi	31,9
Fi%	
UCSAL	50
Fi	10,8
Fi%	
UFBA	139
Fi	30,2
Fi%	
UNEB	125
Fi	27,1
Fi%	

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com relação ao semestre que se encontram os alunos, apurou-se que 24,3% estão divididos entre 2º a 4º semestres, 52,5% estão entre 5º a 7º semestres e 23,2% são alunos

concluintes. Dos 461 alunos respondentes, 22,1% começaram a trabalhar entre 2015 a 2017, 28,2% começaram a trabalhar entre 2012 a 2014, 14,1% entre 2009 a 2011, 14,30% entre 2003 a 2008 e 6,8% entre 1991 e 2002. Apenas 2% começaram a trabalhar antes de 1990 e 12,4% nunca exerceram algum tipo de atividade remunerada.

A Tabela 2 apresenta a quantidade de alunos segregados por gênero, faixa etária, semestre, ano em que começou a executar uma atividade remunerada e tipo de IES.

Tabela 2 – Perfil dos Respondentes

Gênero	Masculino		Feminino		Total
Fi	199		262		(461)
Fi%	43,2%		56,8%		(100)
Idade	18 – 22	23 – 28	29 – 34	35 – 59	
Fi	158	173	73	57	(461)
Fi%	34,2%	37,6%	15,9%	12,3%	(100)
Semestre	2º - 3º	4º - 5º	6º - 7º	8º	
Fi	62	130	162	107	(461)
Fi%	13,45%	28,2%	35,14%	23,21%	(100)
Início de Atividade Remunerada	2017 – 2015	2014 - 2012	2011 – 2009	Nunca	
Fi	102	130	65	57	(461)
Fi%	22,1%	28,2%	14,1%	12,4%	(100)
Tipo de IES	Pública		Privada		
Fi	264		197		(461)
Fi%	57,3%		42,7%		(100)

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em instituições particulares, o nível da faixa etária foi maior do que nas IES públicas. Isso pode ser explicado por inúmeros motivos, mas é notório que houve uma concentração maior na variável “início de atividade remunerada” quando a IES caracterizava-se como privada. Pode-se supor que os alunos das IES privadas necessitam trabalhar para pagar os estudos, em sua maioria, inclusive, a média temporal da atividade remunerada começa mais cedo do que a média dos alunos das IES públicas. Conforme a Tabela 3, pode-se comparar o perfil dos respondentes das IES públicas e privadas.

Tabela 3 – Perfil dos respondentes nas IES públicas

Tipo de IES	Pública				Total
Fi					(264)
Fi%					(100)
Idade	18 – 22	23 – 28	29 – 34	35 – 59	
Fi	119	92	31	22	(264)
Fi%	45,08%	34,85%	11,74%	8,33%	(100)
Semestre	2º - 3º	4º - 5º	6º - 7º	8º	
Fi	47	70	79	68	(264)
Fi%	17,80%	26,52%	29,92%	25,76%	(100)
Início de Atividade Remunerada	2017 – 2015	2014 – 2012	2011 – 2009	Nunca	
Fi	73	80	25	39	(264)
Fi%	27,65%	30,3%	9,47%	14,77%	(100)
Gênero	Masculino		Feminino		
Fi	114		150		(264)
Fi%	43,18%		56,82%		(100)

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nas IES públicas, os estudantes possuem, em sua maioria, a faixa etária de 18 a 28 anos, dados que correspondem a quase 70% do público total. Outro dado relevante é que estes também começam a trabalhar mais tarde do que os alunos das IES particulares, conforme a Tabela 4. É importante salientar que a maior presença do gênero feminino, independentemente do tipo de IES, pode ser explicada pela inserção da mulher no mercado de trabalho, a luta pela igualdade de direitos e a busca constante por sua independência financeira.

Tabela 4 – Perfil dos respondentes das IES privadas

Tipo de IES	Privada				Total
Fi					(197)
Fi%					(100)
Idade	18 – 22	23 – 28	29 – 34	34 – 59	
Fi	15	40	60	10	(197)
Fi%	60%	20%	10%	5%	(100)
Semestre	2º - 3º	4º - 5º	6º - 7º	8º	
Fi	15	60	83	39	(197)
Fi%	7,61%	30,46%	42,13%	19,80%	(100)
Início da Atividade Remunerada	2017 – 2015	2014 - 2012	2011 – 2009	Nunca	
Fi	29	50	40	18	(197)
Fi%	14,72%	25,38%	20,3%	9,14%	(100)
Gênero	Masculino		Feminino		
Fi	85		112		(197)
Fi%	43,15%		56,85%		(100)

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Por sua vez, os alunos das IES privadas começam a trabalhar, em sua maioria, no início do curso, possuindo um nível de idade maior, sendo a maioria do público feminino. Outro dado que promova a atenção é a quantidade de estudantes que nunca trabalharam, pois o número de estudantes das IES públicas que nunca tiveram atividade remunerada é duas vezes maior do que a quantidade de estudantes das faculdades particulares. O perfil da duração do curso de graduação em Ciências Contábeis é de oito semestres, sendo perceptível, portanto, que a maior parte encontra-se na metade do curso.

4.2 RESULTADOS DOS TESTES PARA VALIDAÇÃO DAS ESCALAS

4.2.1 Análise da fidedignidade dos cenários apresentados

Nessa parte inicial, apresenta-se o rito que permitirá todo o prosseguimento do trabalho a partir da validação da escala. Para que os dados da pesquisa sejam analisados, utilizou-se uma escala de fidedignidade para confirmar a análise das práticas pedagógicas e dos subgrupos de análise, tais como tipo de IES, idade, gênero, período e experiência profissional.

No intuito de assegurar a prática adotada no estudo por meio do instrumento utilizado, aplicou-se um pré-teste em uma turma do curso de Administração para validação da escala adotada e para correção de possíveis erros, para efeito de melhoria da aplicação. Ao compor a dimensionalidade da escala adotada, no tocante à análise fatorial, seguiu-se as indicações de Hair et al. (1998).

Com relação ao índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), tomou-se como base a recomendação de Hair et al. (1998), em que sugere um valor de 0,5 como desejável para o teste de KMO e o valor de 0,6 para o Alfa de Cronbach. Para validação das escalas, Hair et al. (1998) recomenda como requisito mínimo a amostra de 100 observações. No presente estudo, a composição da amostra foi de 490 ao total, mas foram validadas somente 461, portanto, aqui, atendemos aos pré-requisitos necessários para a aplicação dos testes. A análise dos resultados obtidos para a validação das escalas deste estudo foi evidenciada na Quadro 15.

Quadro 15 - Validação da escala de fidedignidade

Etapas	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise fatorial.	
	Componentes principais.	Apenas um autovalor foi identificado.
	Índice KMO.	KMO = 0,711 (desejável).
	Teste de esfericidade de Bartlett.	Nível de significância igual a 0,000.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach.	Alfa de Cronbach = 0,798.
3. Convergência	Coefficiente de Pearson.	Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No tocante à análise fatorial, evidenciou-se que os componentes principais apresentaram apenas um autovalor. Isso significa que há um alto índice de comunalidade entre as variáveis discutidas no estudo.

O Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou um valor igual a 0,711. Esse resultado possui relevância e indica que existe normalidade na amostra avaliada. O teste de esfericidade, de Bartlett, apresentou um resultado de 0,000, e isso significa que há correlação significativa entre as variáveis abordadas no trabalho, já que o nível de significância em Bartlett deve apresentar um baixo nível para validação das escalas.

Com relação ao Alfa de Cronbach, para validação, é necessário um índice acima de 0,60. Nesse quesito, foi identificado um resultado de 0,798, o que confirma um nível de confiabilidade significativa. No item de convergência, o coeficiente de Pearson apresentou um resultado em que todos os níveis dos coeficientes foram positivos e significativos.

Após a validação das escalas, uma média foi calculada para os dois tipos de práticas pedagógicas da escala de fidedignidade, conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Média da escala de fidedignidade

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	1,33	7	5,361	1,488
	N válido (de lista)	231				
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	1,33	7	6,068	1,0893
	N válido (de lista)	230				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A média da escala de fidedignidade para validação do estudo era de 4 pontos na escala Likert. Tanto no ensino passivo, quanto no ensino ativo, as médias apresentadas foram de 5,3608 e 6,0681, ou seja, ambas apresentaram-se acima da média estipulada. O nível da média estabelecida foi apresentado de acordo com a escala Likert de 7 pontos. Como a escala apresenta níveis que variam de 1 a 7, com média estabelecida, a média encontrada para os cenários de ensino apresentados foi superior para o ensino ativo do que para o passivo.

Ao comparar os dois grupos perante os cenários identificados, percebe-se um nível maior de média diante do cenário de ensino ativo com relação ao cenário de ensino passivo. Isso pode ser explicado pelo fato de que o aluno pode conseguir se imaginar mais facilmente em um ensino ativo do que em um passivo, ou seja, devido à ocorrência do ensino ativo ter como uma das suas características a grande interação com os alunos, e como as aulas foram conduzidas por meio de dinâmicas com intensa participação dos alunos, pode-se supor que os mesmos memorizem mais intensamente a forma de como se davam as aulas no ensino ativo do que no ensino passivo.

Outra possibilidade, com relação à diferença de médias, pode ser explicada pelo fato de o aluno julgar que gostaria de estar na aula dessa disciplina e compreender equivocadamente a descrição do que a escala de fidedignidade gostaria de dizer. No item “A2” (a descrição da disciplina é de fácil compreensão para mim), uma possível explicação para o nível de frequência de discordância maior é o fato de que o aluno entenderia a compreensão como a apresentação de conteúdo da disciplina, e isso, conseqüentemente, justificaria uma resposta maior para cenário ativo do que para o cenário passivo. A mesma interpretação equivocada poderia estar estabelecida em “A3” (a descrição da disciplina é realista), na qual o aluno pode ter compreendido não o cenário em que a disciplina foi apresentada, mas talvez as características da própria disciplina.

Tabela 6 – Testes de Amostras Independentes

Teste de Amostras Independentes					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	31,87	0,00	- 5,82	459,00	0,00
Desiguais			- 5,83	421,55	0,00

Fonte: dados da pesquisa, 2017

No teste de amostras independentes da escala de fidedignidade, o teste de Levene apresentou um nível de significância aproximadamente igual a zero, o valor de – 5,83 para o teste t , com um número de 421,55 de graus de liberdade. Entende-se então que há diferenças

entre as médias, dessa forma, rejeita-se a hipótese nula de igualdade. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias das práticas pedagógicas ativas e das práticas pedagógicas passivas.

Na Tabela 6, pode-se verificar a frequência e o percentual apresentados diante dos quesitos de fidedignidade de cada item, nos cenários passivo e ativo.

Tabela 6 - Frequência dos cenários Ativo e Passivo – Fidedignidade

Resposta	1	2	3	4	5	6	7
Cenário Ativo							
A1 Fi	6		4	9	28	47	136
A1 Fi%	2,6		1,7	3,9	12,2	20,4	59,1
A2 Fi	3	3	4	14	40	69	97
A2 Fi%	1,3	1,3	1,7	6,1	17,4	30	42,2
A3 Fi		4	7	18	35	49	117
A3 Fi%		1,7	3,0	7,8	15,2	21,3	50,9
Cenário Passivo							
A1 Fi	14	8	13	18	32	28	118
A1 Fi%	6,1	3,5	5,6	7,8	13,9	12,1	51,1
A2 Fi	11	15	25	30	33	45	72
A2 Fi%	4,8	6,5	10,8	13	14,3	19,5	31,2
A3 Fi	12	10	12	29	36	43	89
A3 Fi%	5,2	4,3	5,2	12,6	15,6	18,6	38,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A Tabela 6 demonstrou que mais da metade dos respondentes concordaram fortemente no cenário ativo, ao assinalar a resposta “7” nos quesitos “A1” e “A3”; no quesito “A2”, a composição também foi pela maioria. No cenário passivo, a frequência encontrada na resposta “7” foi de menor impacto com relação ao cenário ativo, mas também foi bastante frequente.

4.2.2 Análise da prática pedagógica no cenário

Nessa análise, a construção dos quesitos estava de acordo com a identificação de cada cenário, ou seja, os alunos verificavam as ações dos docentes a partir do cenário estabelecido com o propósito de gerar uma fidedignidade do cenário, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Análise dos quesitos das práticas de ensino

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	1,00	7,00	3,4426	1,69915
	N válido (de lista)	231	2,22		4,9428	0,95889
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	1,00	7,00	5,1222	1,16151
	N válido (de lista)	230	1,78		4,8140	0,88599

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

De forma lógica, o resultado demonstrou que a média encontrada dos quesitos passivos, no cenário passivo, foram maiores do que no cenário ativo. As questões foram preenchidas de forma aleatória para não enviesar a pesquisa e fazer com que o aluno percebesse os tipos de respostas gabaritadas. Já no cenário ativo, o mesmo acontece, ou seja, as respostas foram mais evidentes do cenário ativo do que do cenário passivo, o que corrobora a discussão fidedignamente.

Um exemplo que dialoga com a forma de ensino foi o estudo de Cornacchione (2012), no qual é evidenciado que as metodologias de ensino em Contabilidade influenciam na condução das aulas, além de verificar a ligação do docente com as práticas contábeis. Nesse estudo, a razão principal para identificar os docentes de referência foi a metodologia do ensino adotada pelo professor.

Tabela 8 - Teste de Amostras Independentes entre Práticas Pedagógicas

Grau de Ensino Ativo					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	62,84	0,00	- 12,38	459,00	0,00
Desiguais			- 12,39	406,60	0,00
Grau de Ensino Passivo					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	0,79	0,37	1,50	459,00	0,14
Desiguais			1,50	456,46	0,13

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No teste de amostras independentes do grau de ensino ativo, o teste de Levene apresentou um nível de significância aproximadamente igual a zero, o valor de - 12,39 para o teste t , com um número de 406,60 de graus de liberdade. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias das práticas pedagógicas ativas e das práticas pedagógicas passivas, o valor mais intenso no grau de ensino ativo. No caso da análise do grau de ensino passivo, provavelmente, mesmo as disciplinas que fazem o uso de práticas pedagógicas ativas, estas também usam práticas passivas.

No estudo de Silva (2014), os resultados apontam a relação da percepção dos docentes sobre a associação de práticas ativas por meio da capacitação pedagógica, ou seja, assume-se que os professores que adotam as práticas ativas possuam maior capacitação pedagógica. Para mais, é notório que estas vêm acompanhadas por procedimentos de ensino que estejam

marcados pelo ensino constituído por debates, discussões, seminários, dinâmicas de grupos e simulações de realidades organizacionais.

4.2.3 Análise da Escala de Motivação Acadêmica

Na Escala de Motivação Acadêmica (EMA), os tipos de motivação são subdivididos com o objetivo de verificar as regulações do comportamento. Portanto, a escala foi dividida em seis níveis e analisada separadamente, com o propósito de discutir os aspectos que corroboraram com cada resultado. No estudo de Leal et al. (2013), utilizou-se a classificação em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A desmotivação é caracterizada pela inexistência de motivação, sem apresentação de um comportamento ativo. A motivação extrínseca é fomentada pelo intuito de recompensa e, na motivação intrínseca, o indivíduo possui interesse pela realização das atividades com uma finalidade própria.

Com o intuito de facilitar a compreensão desses diferentes tipos de motivação, o Quadro 16 demonstra de que forma foi apresentada a análise de motivação dos alunos.

Quadro 16 – Tipos de Motivação Acadêmica

Desmotivação	C1	C2	C3	C4	C5	
Motivação Extrínseca Regulação Externa	C6	C7	C8	C9	C10	C11
Motivação Extrínseca Regulação Introjetada	C12	C13	C14	C15	C16	C17
Motivação Extrínseca Regulação Identificada	C18	C19	C20	C21	C22	
Motivação Extrínseca Regulação Integrada	C23	C24				
Motivação Intrínseca	C25	C26				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No Quadro 16, os tipos de motivação foram segregados com o intuito de analisar distintamente os respectivos subgrupos da escala de motivação acadêmica, propondo-se uma discussão dentro do âmbito do ensino contábil, inclusive com as variáveis de idade, gênero, tipo de IES, período do curso e ano em que os alunos começaram a exercer alguma atividade remunerada, ou se nunca a exerceram.

4.2.3.1 Desmotivação

A desmotivação é caracterizada pela ausência de motivação. Essa inexistência de motivação foi medida por meio da escala validada de Vallerand (1992). Nesse tipo de motivação acadêmica, o aluno verifica quesitos, como: “a sensação de estar perdendo tempo na disciplina”; “dúvidas sobre continuar frequentando a disciplina”; “motivo pelo qual frequenta a disciplina”; “não saber o que está fazendo na disciplina”; e “não saber a diferença que faz ao frequentar a disciplina”.

Com base na Teoria da Autodeterminação, Ryan e Deci (2000) explicam que a desmotivação representa a ausência de entusiasmo para realização de um trabalho. Para Leal et al. (2013), a desmotivação é a inexistência de um comportamento proativo, no qual há a falta da própria motivação.

Na Tabela 9, pode-se verificar a frequência e o percentual apresentados diante dos quesitos de desmotivação acadêmica de cada item, nos cenários passivo e ativo.

Tabela 9 – Frequência da Desmotivação Acadêmica

Resposta	1	2	3	4	5	6	7
Cenário Ativo							
C1 Fi	202	7	6	8	1	2	4
C1 Fi%	87,8	3	2,6	3,5	0,4	0,9	1,7
C2 Fi	192	14	9	5	4	1	5
C2 Fi%	83,5	6,1	3,9	2,2	1,7	0,4	2,2
C3 Fi	205	10	3	4	1	2	5
C3 Fi%	89,1	4,3	1,3	1,7	0,4	0,9	2,2
C4 Fi	211	4	4	3	3	1	4
C4 Fi%	91,7	1,7	1,7	1,3	1,3	0,4	1,7
C5 Fi	207	8	3	5	2	2	3
C5 Fi%	90	3,5	1,3	2,2	0,9	0,9	1,3
Cenário Passivo							
C1 Fi	108	15	5	19	20	20	44
C1 Fi%	46,8	6,5	2,2	8,2	8,7	8,7	19,0
C2 Fi	109	19	8	28	21	14	32
C2 Fi%	47,2	8,2	3,5	12,1	9,1	6,1	13,9
C3 Fi	127	21	11	17	15	17	23
C3 Fi%	55	9,1	4,8	7,4	6,5	7,4	10
C4 Fi	123	22	13	17	20	13	23
C4 Fi%	53,2	9,5	5,6	7,4	8,7	5,6	10,0
C5 Fi	132	17	12	14	13	15	28
C5 Fi%	57,1	7,4	5,2	6,1	5,6	6,5	12,1

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O quesito “C1”, identificado por “eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo nesta disciplina”, teve maior frequência no cenário passivo no nível 1, porém, nos níveis 5, 6 e 7, houve uma aceitação considerável que está representada por graus de concordância com a afirmativa. Nesse sentido, apesar da maioria dos respondentes discordarem da sensação de estar perdendo tempo na disciplina, interpreta-se que há uma distribuição irregular ao entender que esteja perdendo o seu próprio tempo quando há a utilização de uma prática passiva. Nesse mesmo quesito, o cenário ativo foi completamente inverso, pois os alunos discordam fortemente da perda de tempo quando a aula foi apresentada com a prática ativa.

A mesma análise ocorreu nos quesitos “C2”, “C3”, “C4” e “C5”, na qual houve uma forte discordância da desmotivação, o que pode ser representado como positivo já que os alunos se sentem pouco desmotivados diante das práticas ativa e passiva.

No Quadro 17, com relação ao fator “desmotivação acadêmica”, os resultados encontrados corroboraram para o estudo, ao apresentar apenas um autovalor identificado. O índice KMO foi de 0,879 e o teste de esfericidade de Bartlett bastante significativo. No tocante ao Alfa de Cronbach, o resultado de 0,941 demonstrou-se altamente confiável e todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Quadro 17 – Validação da escala de motivação acadêmica: fator desmotivação

Etapas	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise fatorial.	
	Componentes principais.	Apenas um autovalor foi identificado.
	Índice KMO.	KMO = 0,879 (desejável).
	Teste de esfericidade de Bartlett.	Nível de significância igual a 0,000.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach.	Alfa de Cronbach = 0,941.
3. Convergência	Coeficiente de Pearson.	Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O Alfa de Cronbach, de acordo com a literatura, é desejável acima de 0,60, logo, esse resultado encontrado demonstra um achado bastante relevante para o estudo. Com relação à média de desmotivação da prática ativa e passiva, apresenta-se a Tabela 10.

Tabela 10 – Média da frequência de desmotivação

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	1,00	7,00	2,8424	2,00758
	N válido (de lista)	231				
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	1,00	7,00	1,3287	0,95969
	N válido (de lista)	230				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A média da desmotivação encontrada na prática passiva foi maior do que a média da prática ativa. Quando o docente adota uma prática passiva, o nível de desmotivação é maior do que a prática ativa. Isso pode estar associado aos aspectos adotados nas práticas passiva e ativa, o que faz com que o aluno se sinta menos desmotivado na prática ativa. Por exemplo, a ampla participação do estudante na metodologia ativa pode sofrer influência para que o aluno se sinta menos desmotivado.

Tabela 11 – Teste t (Desmotivação)

Teste de Amostras Independentes					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	220,47	0,00	10,32	459,00	0,00
Desiguais			10,34	330,22	0,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Diante do teste de amostras independentes do grau de ensino ativo, o teste de Levene apresentou um nível de significância no valor de 0,00, o valor de 10,34 para o teste t , com a representatividade de graus de liberdade no valor de 330,22. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias da desmotivação acadêmica.

4.2.3.2 Motivação Extrínseca – Regulação Externa

A motivação extrínseca está relacionada ao comportamento, independente do indivíduo. No caso da regulação externa, o estudante reflete o seu comportamento por meio de um sistema de recompensa, mas, por outro lado, possui sanções que o obrigam a frequentar as aulas. Como uma forma de recompensa motivacional, tem-se o quesito “C7” (venho a esta disciplina para conseguir o diploma) e, como sanção, encontra-se o quesito “C9” (venho a esta disciplina porque a presença é obrigatória).

No estudo de Engelmann (2010), a motivação extrínseca obteve maior resultado do que outros tipos de motivação, havendo, nessa investigação, a participação de 192 estudantes de nível superior. Para o autor, esse resultado tem relação com a expectativa de futuro que o estudante possui.

Na Tabela 12, conforme indicado dentro da motivação extrínseca – regulação externa, o cenário ativo possui um alto nível associado a todos os quesitos que se enquadram nessa variável. Isso pode estar relacionado com o fato de que a frequência da disciplina em aulas compostas por metodologias ativas torna-as mais interessantes e a presença por obrigação se torne um quesito descartável diante da representatividade da aula.

No quesito “C7” (venho a esta disciplina para conseguir o diploma), no cenário ativo, o aluno percebe que o diploma se torna consequência ou um fator secundário diante da percepção do conhecimento obtido nas aulas, e isso pode explicar o alto índice de frequência da Tabela 12.

Tabela 12 – Frequência dos cenários

Resposta	1	2	3	4	5	6	7
Cenário Ativo							
C6 Fi	191	12	7	7		3	10
C6 Fi%	83,0	5,2	3,0	3,0		1,3	4,3
C7 Fi	176	15	11	5	3	4	16
C7 Fi%	76,5	6,5	4,8	2,2	1,3	1,7	7,0
C8 Fi	213	9	1	3		2	2
C8 Fi%	92,6	3,9	0,4	1,3		0,9	0,9
C9 Fi	186	16	7	5	3	1	12
C9 Fi%	80,9	7,0	3,0	2,2	1,3	0,4	5,2
C10 Fi	219	1	3	2			5
C10 Fi%	95,2	0,4	1,3	0,9			2,2
C11 Fi	223	1	1	2	1	1	1
C11 Fi%	97,0	0,4	0,4	0,9	0,4	0,4	0,4
Cenário Passivo							
C6 Fi	110	12	9	10	12	16	62
C6 Fi%	47,6	5,2	3,9	4,3	5,2	6,9	26,8
C7 Fi	102	14	10	16	16	11	62
C7 Fi%	44,2	6,1	4,3	6,9	6,9	4,8	26,8
C8 Fi	172	14	7	10	9	7	12
C8 Fi%	74,5	6,1	3,0	4,3	3,9	3,0	5,2
C9 Fi	118	10	10	10	10	18	55
C9 Fi%	51,1	4,3	4,3	4,3	4,3	7,8	23,8
C10 Fi	212	7	5	3	2		2
C10 Fi%	91,8	3	2,2	1,3	0,9		0,9
C11 Fi	212	9	3	2	2	1	2
C11 Fi%	91,8	3,9	1,3	0,9	0,9	0,4	0,9

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ainda no cenário ativo, todos os outros quesitos também obtiveram alta frequência, o que pode ser explicado pela percepção do conhecimento e não por algum tipo de pressão externa que poderia potencializar a presença do aluno por obrigação.

No cenário passivo, o quesito “C6” (venho a esta disciplina para não receber faltas) encontra-se levemente equilibrado. A possível explicação para esse fato é que, aplicada uma prática passiva, com um docente que faça a chamada de presença, o aluno pode se sentir intimidado a comparecer as aulas por causa de uma possível reprovação. Fato semelhante acontece em “C7”.

Com o intuito de mensurar a dimensionalidade por meio da análise fatorial, o Quadro 18 apresenta os seguintes resultados.

Quadro 18 - Validação da escala de motivação acadêmica: fator regulação externa

Etapas	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise fatorial.	
	Componentes principais.	Apenas um autovalor foi identificado.
	Índice KMO.	KMO = 0,791 (desejável).
	Teste de esfericidade de Bartlett.	Nível de significância igual a 0,000.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach.	Alfa de Cronbach = 0,882 .
3. Convergência	Coeficiente de Pearson.	Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O índice KMO apresentou o resultado de 0,791, o que representa um valor desejável para o estudo discutido. O teste de esfericidade de Bartlett necessita de um baixo índice para ser considerável, logo, o resultado obtido favoreceu esta investigação, com o valor de 0,000. O Alfa de Cronbach obteve o valor de 0,882, um nível bastante significativo, o que corrobora para a discussão promovida no estudo. Na etapa de convergência, sobre o Coeficiente de Pearson, todos os coeficientes foram positivos e significativos.

Tabela 13 – Média da escala de regulação externa

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	1,00	7,00	3,0065	2,06141
	N válido (de lista)	231				
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	1,00	7,00	1,5196	1,16964
	N válido (de lista)	230				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), para a mensuração da motivação extrínseca – regulação externa, foi possível encontrar média nos dois cenários de ensino: ativo e passivo. Na Tabela 14, a média obtida na prática de ensino passivo foi de 3,0065 e a média da prática de ensino ativo foi de 1,5196. Isso pode ser explicado pela obrigação da presença em sala de aula ser mais nítida quando o ensino é passivo do que em uma abordagem ativa.

Tabela 14 – Teste de Levene na Regulação Externa

Teste de Amostras Independentes					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	172,84	0,00	9,52	459,00	0,00
Desiguais			9,53	364,51	0,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No tocante ao teste de amostras independentes na motivação extrínseca de regulação externa, o teste de Levene apresentou um nível de significância no valor de 0,00, o valor de 9,53 para o teste t , com a representatividade de graus de liberdade no valor de 364,51. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias da regulação externa.

4.2.3.3 Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada

A motivação extrínseca de regulação introjetada, para Leal et al. (2013), pode ser exemplificada através de uma pessoa que conduz os resultados externos frente ao resultado das pressões internas, como culpa e ansiedade. Na regulação introjetada, o aspecto motivacional externo é mantido, entretanto, torna-se perceptível uma capacidade de independência. Para Almeida (2012), enquanto que, na regulação externa, o controle comportamental surge por meio de consequências contingentes, a regulação introjetada possui um caráter de controle individual.

Na Tabela 15, o cenário ativo possui alto índice de discordância nos quesitos “C12”, “C16” e “C17”. No quesito “C12” (venho a esta disciplina para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso), o alto índice de discordância no cenário ativo pode estar relacionado a não percepção do ego diante de uma prática ativa, ou seja, os alunos não sentem tanto orgulho quando o professor constrói o conhecimento de forma compartilhada.

Tabela 15 – Motivação Externa – Regulação Introjetada

Resposta	1	2	3	4	5	6	7
Cenário Ativo							
C12 Fi	136	16	12	8	19	6	33
C12 Fi%	59,1	7	5,2	3,5	8,3	2,6	14,3
C13 Fi	92	12	22	16	21	19	48
C13 Fi%	40,0	5,2	9,6	7,0	9,1	8,3	20,9
C14 Fi	102	28	13	16	23	20	28
C14 Fi%	44,3	12,2	5,7	7,0	10,0	8,7	12,2
C15 Fi	72	17	14	13	29	21	64
C15 Fi%	31,3	7,4	6,1	5,7	12,6	9,1	27,8
C16 Fi	144	18	10	13	11	8	26
C16 Fi%	62,6	7,8	4,3	5,7	4,8	3,5	11,3
C17 Fi	185	16	9	7	1	5	7
C17 Fi%	80,4	7,0	3,9	3,0	0,4	2,2	3,0
Cenário Passivo							
C12 Fi	92	11	16	16	13	16	67
C12 Fi%	39,8	4,8	6,9	6,9	5,6	6,9	29,0
C13 Fi	81	16	15	20	19	17	63
C13 Fi%	35,1	6,9	6,5	8,7	8,2	7,4	27,3
C14 Fi	86	19	14	18	24	24	46
C14 Fi%	37,2	8,2	6,1	7,8	10,4	10,4	19,9
C15 Fi	51	10	14	11	24	26	95
C15 Fi%	22,1	4,3	6,1	4,8	10,4	11,3	41,1
C16 Fi	107	17	27	15	17	14	34
C16 Fi%	46,3	7,4	11,7	6,5	7,4	6,1	14,7
C17 Fi	154	18	13	9	15	6	16
C17 Fi%	66,7	7,8	5,6	3,9	6,5	2,6	6,9

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os quesitos “C16” (venho a esta disciplina porque é isso que esperam de mim) e “C17” (venho às aulas porque quero evitar que as pessoas me vejam como aluno relapso) apresentaram altos níveis de frequência. Isso pode estar relacionado com o não sentimento de culpabilidade, ou seja, terceiros esperam pelo indivíduo, mas o indivíduo não se sente pressionado pelo o que esperam dele ou pela visão que as pessoas tenham dele.

No cenário passivo, os quesitos “C12”, “C13”, “C14” e “C15” obtiveram níveis de frequência relevantes com o grau de concordância (“concordo fortemente”). Isso pode ser explicado pela forma burocrática de como se dá a prática passiva diante da prática ativa. Conseqüentemente, isso pode interferir no ego do aluno em questões, como: sentir-se importante; ser capaz de completar o curso; mostrar para si que é uma pessoa inteligente; mostrar que pode ser bem sucedido nos estudos.

No Quadro 19, os componentes principais tiveram apenas um autovalor identificado. O índice KMO registrou o valor de 0,846, representando um número desejável, confirmando-se, portanto, mais uma etapa das regras para a validação. O teste de esfericidade de Bartlett apurou

um nível de significância de 0,000. Como o desejável é obter um nível baixo, esse valor corrobora a validação. O Alfa de Cronbach apresentou um valor de 0,852 e o coeficiente de Pearson apresentou todos os coeficientes positivos e significativos.

Quadro 19 – Validação da escala de motivação acadêmica: fator regulação introjetada

Etapas	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise fatorial.	
	Componentes principais.	Apenas um autovalor foi identificado.
	Índice KMO.	KMO = 0,846 (desejável).
	Teste de esfericidade de Bartlett.	Nível de significância igual a 0,000.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach.	Alfa de Cronbach = 0,852.
3. Convergência	Coeficiente de Pearson.	Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na estatística descritiva, na Tabela 16, a média obtida do ensino passivo foi de 3,4856 e a do ensino ativo foi de 2,8355. Uma possível explicação plausível para isso é que, no ensino passivo, o aluno possui a tendência de competição e, no ensino ativo, o caráter de aplicação intensa de provas escritas, a pouca participação do aluno e baixo nível de interação do professor trazem consigo uma fomentação do ego de forma mais elevada. A recíproca é verdadeira, pois, na prática ativa, o nível de competitividade diminui, porque os alunos são obrigados a interagir entre si, formando grupos de discussões, debates e construção de seminários, o que possivelmente reduz o nível de individualismo do estudante de Ciências Contábeis.

Tabela 16 – Regulação Introjetada

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	1,00	7,00	3,4856	1,79607
	N válido (de lista)	231				
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	1,00	7,00	2,8355	1,64421
	N válido (de lista)	230				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Este resultado concatena com o trabalho realizado por Opdecam (2014), em que verificou a escolha do método de aprendizagem, no estudo foram selecionados dois métodos, individual e em equipe. O objetivo do estudo foi investigar se a preferência dos alunos por um desses métodos tinha relação com a motivação e aprendizagem. Os resultados apresentaram

que as mulheres possuem maior preferência em trabalhar em equipe do que os homens. Ademais, ficou evidenciado que os alunos que tinham preferência por trabalho em equipe apresentaram uma menor capacidade de aprendizagem e maior motivação intrínseca.

Tabela 17 – Teste de Levene na Regulação Introjetada

Teste de Amostras Independentes					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	2,01	0,16	4,05	459,00	0,00
Desiguais			4,05	455,80	0,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No que se refere ao teste de amostras independentes na motivação extrínseca de regulação introjetada, o teste de Levene apresentou um nível de significância no valor de 0,00, o valor de 4,05 para o teste t , com a representatividade de graus de liberdade no valor de 455,80. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias na regulação introjetada.

4.2.3.4 Motivação Extrínseca – Regulação Identificada

Na regulação identificada, é possível verificar se o estudante compreende que a frequência é necessária para a aprendizagem. Além disso, também é possível mensurar se existe uma percepção da frequência com relação à melhoria da competência no mercado de trabalho.

Tabela 18 – Motivação Extrínseca – Regulação Identificada

Resposta	1	2	3	4	5	6	7
Cenário Ativo							
C18 Fi	85	12	21	11	19	22	60
C18 Fi%	37	5,2	9,1	4,8	8,3	9,6	26,1
C19 Fi	114	20	20	18	18	14	26
C19 Fi%	49,6	8,7	8,7	7,8	7,8	6,1	11,3
C20 Fi	44	12	9	18	31	29	87
C20 Fi%	19,1	5,2	3,9	7,8	13,5	12,6	37,8
C21 Fi	133	17	18	18	10	18	27
C21 Fi%	57,8	7,4	7,8	7,8	4,3	7,8	11,7
C22 Fi	107	30	11	17	21	15	29
C22 Fi%	46,5	13,0	4,8	7,4	9,1	6,5	12,6
Cenário Passivo							
C18 Fi	69	11	13	19	26	20	73
C18 Fi%	29,9	4,8	5,6	8,2	11,3	8,7	31,6
C19 Fi	93	15	17	27	24	13	42
C19 Fi%	40,3	6,5	7,4	11,7	10,4	5,6	18,2
C20 Fi	40	11	15	16	30	29	90
C20 Fi%	17,3	4,8	6,5	6,9	13,0	12,6	39,0
C21 Fi	109	24	17	17	18	9	37
C21 Fi%	47,2	10,4	7,4	7,4	7,8	3,9	16,0
C22 Fi	64	13	8	14	16	22	94
C22 Fi%	27,7	5,6	3,5	6,1	6,9	9,5	40,7

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Conforme a Tabela 18, foi possível verificar que, no cenário ativo, os itens “C19”, “C21” e “C22” obtiveram altos níveis de frequência para “discordo fortemente”. Com esse resultado, pode-se afirmar que, quando a aula possui um ensino amparado por debates, seminários, análise de casos, dinâmicas de grupos e simulações empresariais, na qual o aluno constrói uma interação significativa com o professor, a presença obrigatória torna-se desnecessária. Este resultado está encadeado com a pesquisa de Bullen e Kordecki (2014), em que propõe um modelo de análise financeira no processo de ensino e aprendizagem, personalizado de acordo com as necessidades da universidade. As técnicas utilizadas na elaboração de ferramentas de análise financeira contribuíram para a melhoria do ensino e aprendizagem, resultou também na diminuição do tempo de execução dos trabalhos e possibilitou a construção de forma eficaz do conhecimento do mercado.

No cenário passivo, esses mesmos itens analisados tendem a ser mais equilibrados diante dos demais. Uma explicação para isso seria o fato de que, caso a frequência não seja obrigatória, uma parte relevante da quantidade de alunos não compareceria as aulas.

No Quadro 20, na etapa da dimensionalidade, os componentes principais foram identificados com apenas um autovalor, pois o índice KMO apresentou o valor 0,729 e o teste

de esfericidade de Bartlett apresentou o nível de significância igual a 0,000. Esses resultados validam essa etapa. Nas etapas de confiabilidade e convergência, o Alfa de Cronbach registrou o valor de 0,731 e o coeficiente de Pearson apresentou todos os coeficientes positivos e significativos.

Quadro 20 – Validação da escala de motivação acadêmica: regulação identificada

Etapas	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise fatorial.	
	Componentes principais.	Apenas um autovalor foi identificado.
	Índice KMO.	KMO = 0,846 (desejável).
	Teste de esfericidade de Bartlett.	Nível de significância igual a 0,000.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach.	Alfa de Cronbach = 0,852 .
3. Convergência	Coeficiente de Pearson.	Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na Tabela 19, no que se refere às estatísticas descritivas, a prática de ensino passivo obteve média levemente superior à prática de ensino ativo. Tal dado pode ser explicado pelo fato do quesito “C18” (venho a esta disciplina porque a frequência é necessária para a aprendizagem) e “C20” (venho a esta disciplina porque acredito que alguns anos a mais de estudos melhorarão minha competência no trabalho) obterem frequências expressivas nas respostas dos alunos.

Nesse sentido, pode-se supor que a maioria dos alunos compreende que a presença em sala de aula faz-se necessária para a construção da aprendizagem, pois estes percebem a necessidade de alguns anos a mais de estudos para melhorar a sua competência no trabalho.

Tabela 19 – Regulação Identificada

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	1,00	7,00	3,8366	1,79131
	N válido (de lista)	231				
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	1,00	7,00	2,4696	1,67213
	N válido (de lista)	230				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os resultados do estudo de Leal et al. (2013) demonstraram que a motivação extrínseca por Regulação Identificada obteve a quarta melhor média entre seis níveis de motivação computados. No estudo de Engelmann (2010), ao avaliar a regulação identificada, pode-se verificar que a motivação acadêmica possui uma tendência para comportamentos regulados internamente. Isso tem como consequência a presunção de que os alunos confiam na execução de uma atividade por vontade própria, porque a avaliam como relevante.

Tabela 20 – Teste de Levene na Regulação Identificada

Teste de Amostras Independentes					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	2,39	0,12	2,27	459,00	0,02
Desiguais			2,27	457,10	0,02

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No que diz respeito ao teste de amostras independentes na motivação extrínseca de regulação identificada, o teste de Levene apresentou um nível de significância no valor de 0,02, o valor de 2,27 para o teste t , com a representatividade de graus de liberdade no valor de 457,10. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias na regulação identificada.

4.2.3.5 Motivação Extrínseca – Regulação Integrada

A regulação integrada está relacionada com os objetivos os quais o estudante possui e com os princípios com os quais julga. Segundo Engelmann (2010), a regulação integrada corresponde a uma forma mais autodeterminada da motivação extrínseca. Isso porque, de acordo com Ryan e Deci (2000), a Teoria da Autodeterminação explica as diferenças de comportamentos dos que possuem uma liberdade e uma autonomia daqueles que são controlados por suas decisões.

Na Tabela 21, o cenário ativo dos quesitos “C23” e “C24” apresentaram um alto grau de concordância com as afirmativas. O quesito “C23” (venho a esta disciplina porque o acesso ao conhecimento se dá nas aulas) teve um percentual de 47,4%, no nível “7” de concordância. Pode-se sugerir que os alunos acreditam que o conhecimento realmente se dá nas aulas. O quesito “C24” (venho a esta disciplina porque é isso que escolhi para mim), ainda no cenário ativo, apresentou mais da metade do percentual total dos respondentes, o que contribui para afirmar que a escolha pessoal é bastante significativa no curso de Ciências Contábeis.

Tabela 21 – Regulação Integrada

Resposta	1	2	3	4	5	6	7
Cenário Ativo							
C23 Fi	18	9	18	9	35	32	109
C23 Fi%	7,8	3,9	7,8	3,9	15,2	13,9	47,4
C24 Fi	17	8	8	11	23	34	129
C24 Fi%	7,4	3,5	3,5	4,8	10,0	14,8	56,1
Cenário Passivo							
C23 Fi	32	16	20	19	31	29	84
C23 Fi%	13,9	6,9	8,7	8,2	13,4	12,6	36,4
C24 Fi	33	15	12	18	32	24	97
C24 Fi%	14,3	6,5	5,2	7,8	13,9	10,4	42,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A etapa inicial de validação, correspondente à dimensionalidade, foi cumprida com os componentes principais, com apenas um autovalor identificado, estando o índice KMO com o valor de 0,500, no limite do desejável, segundo a literatura, e o teste de esfericidade de Bartlett igual a 0,000. Na etapa seguinte, no tocante à confiabilidade, o Alfa de Cronbach apresentou o valor de 0,656, ou seja, acima de 0,600, o que representa um valor significativo. Por fim, a etapa da convergência registrou o coeficiente de Pearson com todos os números positivos e significativos, conforme Quadro 21.

Quadro 21 – Validação da escala de motivação acadêmica: regulação integrada

Etapas	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise fatorial.	
	Componentes principais.	Apenas um autovalor foi identificado.
	Índice KMO.	KMO = 0,500 (desejável).
	Teste de esfericidade de Bartlett.	Nível de significância igual a 0,000.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach.	Alfa de Cronbach = 0,656.
3. Convergência	Coeficiente de Pearson.	Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na Tabela 22, a média das respostas da prática de ensino ativo foi de 5,6065, enquanto a prática de ensino passivo apresentou 4,9156. Os quesitos “C23” e “C24” obtiveram altas frequências, o que impactou na média do ensino ativo.

Tabela 22 – Média da Regulação Integrada

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	1,00	7,00	4,9156	1,89002
	N válido (de lista)	231				
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	1,00	7,00	5,6065	1,65421
	N válido (de lista)	230				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Uma explicação para esse resultado pode ser a ideia de percepção do conhecimento nas aulas, ou seja, os alunos percebem que o conhecimento é construído nestas, além do fato de se ter decidido pelo curso de Ciências Contábeis.

Tabela 23 – Teste de Levene na Regulação Identificada

Teste de Amostras Independentes					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	9,02	0,00	4,18	459,00	0,00
Desiguais			4,18	451,58	0,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No teste de amostras independentes na motivação extrínseca de regulação identificada, o teste de Levene apresentou um nível de significância no valor de 0,00, o valor de 4,18 para o teste t , com a representatividade de graus de liberdade no valor de 451,58. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias na regulação identificada.

4.2.3.6 Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca representa o comportamento independente do estudante, ou seja, as razões particulares que movem a sua motivação. Ao abordar questões sobre o gosto em vir e o prazer em ir para a disciplina, nota-se que há motivos individuais para que o aluno tome a sua decisão. Segundo Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca é um fenômeno de caráter estritamente particular, que está direcionado à satisfação pessoal do próprio interesse e de seu julgamento.

No estudo de Engelmann (2010), a motivação intrínseca apresentou resultados de beta positivos e significativos, o que possibilitou compreender a satisfação das necessidades

elementares como imprescindíveis para efetivar a motivação intrínseca. Na Tabela 24, apresenta-se o resultado de frequência da motivação intrínseca.

Tabela 24 – Frequência da Motivação Intrínseca

Resposta	1	2	3	4	5	6	7
Cenário Ativo							
C25 Fi	12	6	7	8	23	40	134
C25 Fi%	5,2	2,6	3	3,5	10,0	17,4	58,3
C26 Fi	13	5	5	17	27	35	128
C26 Fi%	5,7	2,2	2,2	7,4	11,7	15,2	55,7
Cenário Passivo							
C25 Fi	81	22	15	16	12	12	73
C25 Fi%	35,1	9,5	6,5	6,9	5,2	5,2	31,6
C26 Fi	81	26	18	12	14	10	70
C26 Fi%	35,1	11,3	7,8	5,2	6,1	4,3	30,3

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Os resultados identificados no cenário ativo foram preponderantemente apresentados no nível “7” (“concordo fortemente”). Esse resultado está concatenado com a satisfação pessoal e o prazer em frequentar a disciplina. Nos quesitos “C25” e “C26”, os valores de frequência em percentual encontrados foram de 58,3% e 55,7% respectivamente. Isso significa que mais da metade dos alunos respondentes se sentem muito motivados quando as aulas acontecem na prática ativa.

Por outro lado, com a utilização da prática passiva, os resultados de frequência apresentados corroboram com a ideia de que os alunos se sentem pouco motivados intrinsecamente quando há a presença de aulas essencialmente expositivas, com a utilização intensa de quadro e slides. A pouca interação com os alunos e a condução da aula exercida essencialmente pela exposição do professor minimizam o nível de motivação acadêmica dos alunos de Ciências Contábeis.

No Quadro 22, os componentes principais constataram apenas um autovalor identificado, pois o índice KMO apresentou o resultado de 0,500, sendo esse valor desejável e validado para a etapa da dimensionalidade. O teste de esfericidade de Bartlett apurou um resultado de 0,000, o que possibilitou a validação da primeira etapa. Nas etapas seguintes, ao verificar a confiabilidade e a convergência, o Alfa de Cronbach resultou em 0,962 e o coeficiente de Pearson apresentou números positivos e significativos.

Quadro 22 – Validação da escala de motivação acadêmica: regulação intrínseca

Etapas	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise fatorial.	
	Componentes principais.	Apenas um autovalor foi identificado.
	Índice KMO.	KMO = 0,500 (desejável).
	Teste de esfericidade de Bartlett.	Nível de significância igual a 0,000.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach.	Alfa de Cronbach = 0,962
3. Convergência	Coefficiente de Pearson.	Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com relação à análise descritiva, de acordo com a Tabela 25, a média do ensino ativo foi significativamente maior do que a média do ensino passivo. Esse resultado pode ser explicado pela satisfação em estar presente na disciplina ser mais nítida quando o docente aplica uma prática ativa, ao apresentar interações frequentes com os alunos, o que aumenta a sua percepção motivacional.

Tabela 25 – Média da Motivação Intrínseca

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	1,00	7,00	3,7489	2,52331
	N válido (de lista)	231				
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	1,00	7,00	5,9065	1,64508
	N válido (de lista)	230				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A média encontrada para a prática de ensino passivo foi apresentada com o valor de 3,7489 e, para a prática de ensino ativo, de 5,9065. Esses resultados dialogam na perspectiva de compreender que a prática de ensino ativa motiva mais intrinsecamente os alunos de Contabilidade do que a prática passiva.

Tabela 26– Teste de Levene na Motivação Intrínseca

Teste de Amostras Independentes					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	131,01	0,00	10,87	459,00	0,00
Desiguais			10,88	395,83	0,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No teste de amostras independentes na motivação intrínseca, o teste de Levene apresentou um nível de significância no valor de 0,00, o valor de 10,88 para o teste t , com a representatividade de graus de liberdade no valor de 395,83. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias da motivação intrínseca.

4.2.4 Análise da Escala de Nível Percebido de Aprendizagem

A escala de Nível Percebido de Aprendizagem (NPA) possui eixos que correspondem à capacidade de organização, memorização, compreensão, explicação, análise e síntese dos alunos. Para interpretação dos resultados apresentados, o Quadro 23 identificou os eixos por meio do questionário respondido pelos alunos de Ciências Contábeis.

Quadro 23 – Escala de Nível Percebido de Aprendizagem

ORGANIZAÇÃO	D1	
MEMORIZAÇÃO	D2	D3
COMPREENSÃO	D4	D5
EXPLICAÇÃO	D6	
ANÁLISE	D7	
SÍNTESE	D8	

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

É importante salientar que, em relação ao questionário, os alunos não sabiam sobre quais eixos da escala de NPA foram respondidos. Os quesitos encontravam-se de forma aleatória no intuito de não enviesar a pesquisa.

Na Tabela 27, encontra-se a frequência das respostas preenchidas pelos alunos de Contabilidade. Chama-se atenção para o fato de que, no cenário ativo, em todos os eixos do Nível Percebido de Aprendizagem, os alunos possuem alto nível de concordância. Isso permite afirmar que, ao adotar uma prática ativa, os alunos respondem positivamente à percepção de organização, memorização, compreensão, explicação, análise e síntese.

Os quesitos da escala de nível percebido de aprendizagem tratam das seguintes implicações: eu organizo todas as minhas atividades nesta disciplina (D1); ao término da aula, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos desta disciplina (D2); após fazer a prova desta

disciplina, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos (D3); eu compreendo a maioria dos conceitos abordados nesta disciplina (D4); eu interpreto notícias relacionadas ao conteúdo desta disciplina (D5); eu consigo explicar para os meus colegas os conceitos desta disciplina (D6); eu associo os conteúdos desta disciplina com o cotidiano (D6); eu associo os conteúdos desta disciplina com o cotidiano (D7); eu consigo atualizar-me em um tópico desta disciplina se o meu conhecimento estiver ultrapassado (D8).

Tabela 27 – Nível Percebido de Aprendizagem

Resposta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cenário Ativo											
D1 Fi	2	3	6	12	9	22	17	24	46	32	57
D1 Fi%	0,9	1,3	2,6	5,2	3,9	9,6	7,4	10,4	20,0	13,9	24,8
D2 Fi		3	3	8	4	16	15	19	45	53	64
D2 Fi%		1,3	1,3	3,5	1,7	7	6,5	8,3	19,6	23,0	27,8
D3 Fi	2	3	1	4	4	17	16	22	49	56	56
D3 Fi%	0,9	1,3	0,4	1,7	1,7	7,4	7,0	9,6	21,3	24,3	24,3
D4 Fi		1	2	4	4	10	8	29	53	67	52
D4 Fi%		0,4	0,9	1,7	1,7	4,3	3,5	12,6	23,0	29,1	22,6
D5 Fi	2	3	4	2	6	12	8	23	46	57	67
D5 Fi%	0,9	1,3	1,7	0,9	2,6	5,2	3,5	10,0	20,0	24,8	29,1
D6 Fi	2	2	5	5	8	15	7	27	48	63	48
D6 Fi%	0,9	0,9	2,2	2,2	3,5	6,5	3,0	11,7	20,9	27,4	20,9
D7 Fi	2	4	2	4	2	16	10	20	33	44	93
D7 Fi%	0,9	1,7	0,9	1,7	0,9	7,0	4,3	8,7	14,3	19,1	40,4
D8 Fi	1	4	1	3	6	25	18	30	47	43	52
D8 Fi%	0,4	1,7	0,4	1,3	2,6	10,9	7,8	13,0	20,4	18,7	22,6
Cenário Passivo											
D1 Fi	18	8	16	14	18	30	9	27	24	17	50
D1 Fi%	7,8	3,5	6,9	6,1	7,8	13,0	3,9	11,7	10,4	7,4	21,6
D2 Fi	20	16	24	18	21	18	16	22	24	23	29
D2 Fi%	8,7	6,9	10,4	7,8	9,1	7,8	6,9	9,5	10,4	10,0	12,6
D3 Fi	20	18	22	18	15	18	11	15	37	27	30
D3 Fi%	8,7	7,8	9,5	7,8	6,5	7,8	4,8	6,5	16,0	11,7	13,0
D4 Fi	20	8	18	20	12	31	15	24	22	25	36
D4 Fi%	8,7	3,5	7,8	8,7	5,2	13,4	6,5	10,4	9,5	10,8	15,6
D5 Fi	18	13	20	13	19	22	15	19	37	23	32
D5 Fi%	7,8	5,6	8,7	5,6	8,2	9,5	6,5	8,2	16,0	10,0	13,9
D6 Fi	21	14	12	18	11	26	24	28	26	22	29
D6 Fi%	9,1	6,1	5,2	7,8	4,8	11,3	10,4	12,1	11,3	9,5	12,6
D7 Fi	18	15	20	16	13	13	16	20	27	32	41
D7 Fi%	7,8	6,5	8,7	6,9	5,6	5,6	6,9	8,7	11,7	13,9	17,7
D8 Fi	27	12	19	18	20	18	20	23	25	22	27
D8 Fi%	11,7	5,2	8,2	7,8	8,7	7,8	8,7	10,0	10,8	9,5	11,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Para validação da escala de NPA, os resultados apresentados para os componentes principais identificaram apenas um autovalor. O índice KMO apresentou um resultado de 0,933 e um nível de significância de 0,000 para o teste de esfericidade de Bartlett. O Alfa de Cronbach apurou um resultado de 0,951, o que é bastante significativo. Na etapa de convergência, o coeficiente de Pearson apresentou todos os números positivos e significativos, conforme Quadro 24.

Quadro 24 – Validação da escala de Nível Percebido de Aprendizagem

Etapas	Técnicas ou estatísticas	Regras para a validação
1. Dimensionalidade	Análise fatorial.	
	Componentes principais.	Apenas um autovalor foi identificado.
	Índice KMO.	KMO = 0,933 (desejável).
	Teste de esfericidade de Bartlett.	Nível de significância igual a 0,000.
2. Confiabilidade	Alfa de Cronbach.	Alfa de Cronbach = 0,951
3. Convergência	Coeficiente de Pearson.	Todos os coeficientes de Pearson foram positivos e significativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No estudo de Cruz (2015), ao adotar essa escala de Nível Percebido de Aprendizagem, na esfera da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), os resultados apontaram que a utilização de TIC não sofreu diretamente uma influência do nível de aplicabilidade da disciplina e, sim, da prática de ensino adotada pelo professor no cenário da tecnologia da informação. Além disso, os achados afirmam que os recursos da TIC podem contribuir para a aprendizagem quando há uma integração positiva e adequabilidade nos assuntos abordados dos componentes curriculares.

Tabela 28 – Média do Nível Percebido de Aprendizagem

Estatísticas descritivas						
Tipo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Prática Pedagógica Passiva	Escala Fidedignidade	231	0,00	10,00	5,6515	2,80337
	N válido (de lista)	231				
Prática Pedagógica Ativa	Escala Fidedignidade	230	0,88	10,00	7,9060	1,69998
	N válido (de lista)	230				

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Conforme Tabela 28, a média encontrada nessa escala foi de 5,6515, para a prática de ensino passivo, e 7,9060, para a prática de ensino ativo. Isso permite afirmar que o aluno percebe que aprende mais intensamente no ensino ativo do que no passivo.

Tabela 29 – Teste de Levene na Regulação Introjetada

Teste de Amostras Independentes					
Variâncias	Levene (F)	Levene (Sig.)	Teste t	Graus de Liberdade	Sig. (bicaudal)
Iguais	95,76	0,00	10,43	459,00	0,00
Desiguais			10,45	379,30	0,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No teste de amostras independentes do nível percebido de aprendizagem, o teste de Levene apresentou um nível de significância no valor de 0,00, o valor de 10,45 para o teste t , com a representatividade de graus de liberdade no valor de 379,30. Existem, portanto, diferenças significativas entre as médias no nível percebido de aprendizagem.

4.3 TESTES DE HIPÓTESES

4.3.1 Análises Bivariadas

A análise bivariada permite a análise simultânea entre duas ou mais variáveis. Segundo Bruni (2012, p.224), a análise da correlação tem como objetivo verificar a estimativa numérica do grau de relação identificado entre populações de duas (ou mais variáveis), a partir da determinação obtida com base em amostras selecionadas dessas populações. A correlação possibilita comprovar numericamente se existe relação entre as populações de duas ou mais variáveis.

No presente estudo, inicialmente, analisou-se a correlação entre a motivação acadêmica dos distintos tipos de motivações, relacionadas com a escala de nível percebido de aprendizagem. Para essa verificação, é importante salientar que as correlações foram significativas nos níveis de 0,01 e de 0,05 para as duas extremidades, com a análise dos 461 estudantes investigados.

Na Tabela 30, as correlações bivariadas foram apresentadas a partir da correlação de Pearson. Conforme Bruni (2012, p.225), a análise de regressão dialoga com o estudo da relação conjunta entre duas variáveis. Nesse sentido, as variáveis se apresentam como variável independente e variável dependente.

Para Hair et al. (2005, p.26), a análise simultânea entre duas variáveis deve ser considerada como análise bivariada, desse modo, a variável dependente pode ou não estabelecer uma relação de causa/efeito entre a variável independente.

Nesse trabalho, verificou-se se a variável “motivação acadêmica” poderia ser influenciada pela variável “nível percebido de aprendizagem”, a partir da prática de ensino adotada (ativo ou passivo).

Tabela 30 – Correlações sem variáveis de controle

Correlação de Pearson		Tipo	Desmotivação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Motivação Intrínseca	Escala NPA
Prática Pedagógica (Tipo)	Correlação de Pearson								
	Sig. (2 extremidades)								
Desmotivação	Correlação de Pearson	-,434**	1						
	Sig. (2 extremidades)	,000							
Regulação Externa	Correlação de Pearson	-,406**	,755**	1					
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000						
Regulação Introjetada	Correlação de Pearson	-,186**	,118*	,249**	1				
	Sig. (2 extremidades)	,000	,011	,000					
Regulação Identificada	Correlação de Pearson	-,106*	,023	,193**	,500**	1			
	Sig. (2 extremidades)	,023	,616	,000	,000				
Regulação Integrada	Correlação de Pearson	,191**	-,469**	-,372**	,196**	,299**	1		
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000	,000			
Motivação Intrínseca	Correlação de Pearson	,452**	-,724**	-,669**	-,063	-,036	,524**	1	
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,176	,442	,000		
Escala NPA	Correlação de Pearson	,438**	-,683**	-,583**	-,087	,009	,440**	,751**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,063	,840	,000	,000	

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na análise da Tabela 30, foi possível perceber os efeitos da prática de ensino nos diferentes tipos de motivação acadêmica e no nível percebido de aprendizagem. Os tipos de motivação acadêmica se subdividem em seis: desmotivação, a motivação extrínseca (regulação externa), motivação extrínseca (regulação introjetada), motivação extrínseca (regulação identificada), motivação extrínseca (regulação integrada) e motivação intrínseca. Para o teste estatístico, foi utilizada a variável dummy (0 – para a prática de ensino passivo – e 1 – para a prática de ensino ativo). O Quadro 22 explicitou os resultados com base na influência das práticas de ensino ativa e passiva.

Para a presente análise, verificou-se se o tipo da prática de ensino influenciaria de forma significativa na desmotivação acadêmica dos 461 estudantes de Ciências Contábeis das IES

públicas e privadas. Os resultados encontrados demonstraram que, quanto maior a utilização da prática ativa, menor o nível de desmotivação acadêmica dos alunos. A correlação de Pearson apresentou um valor significativo de 0,434 negativo, o que representa um alto nível de correlação. Pode-se afirmar, a partir desses resultados, que o uso de prática de ensino ativo desmotiva menos o aluno de Ciências Contábeis do que a prática de ensino passivo. Isso pode ser explicado pela presença marcada de um ensino amparado por debates, seminários, análise de casos, dinâmicas de grupos e simulações de realidades organizacionais que influenciam mais o aluno a ser menos desmotivado do que uma metodologia de ensino marcada pela presença essencialmente de aula expositiva, com a utilização do quadro e a projeção de slides, com o uso intenso de provas escritas, com a condução das aulas com pouca interação entre professor e alunos.

A desmotivação acadêmica possui como forte característica as razões de frequência da disciplina. Dessa forma, ao adotar uma prática passiva, as dúvidas sobre continuidade na disciplina foram constantes, pois o aluno se sente menos motivado a partir de uma metodologia de ensino que não coaduna com as suas expectativas. Esse resultado dialoga com o estudo de Araújo (2015), o qual revelou que os professores que possuem mestrado foram mais afetados com a desmotivação dos estudantes de Contabilidade do que os professores que possuem doutorado.

Com relação à discussão da motivação acadêmica extrínseca (regulação externa), foi notório perceber que a prática de ensino ativo provoca menor motivação do que a prática de ensino passivo. O coeficiente de Pearson resultou em 0,406 negativo, o que demonstra um alto índice de correlação. Nesse sentido, pode-se discutir o aspecto dos procedimentos normativos das IES em realizar chamadas de presença e exigir do aluno a presença obrigatória. Talvez, esses motivos sejam os fatores do desencadeamento que motivaram menos os alunos de Contabilidade no ensino ativo do que no ensino passivo. Por exemplo, no quesito “C6” (venho a esta disciplina para não receber faltas), o aluno, nesse caso, pode ter entendido que, no ensino ativo, o estudante frequenta a disciplina não pelo fato de não receber faltas, mas pelo interesse em estar presente na sala de aula, independentemente da presença obrigatória.

Esse resultado pode ser refletido nos estudos de Armitage (2011), os quais verificaram que, quando o ensino da Contabilidade foi transmitido com base na vida real, por meio de dilemas éticos e estudos de caso com interpretação crítica da gestão financeira, os alunos defenderam essa forma de ensino e apontaram os seus próprios pontos de vista, utilizando exemplos do cotidiano.

Com relação à motivação acadêmica de regulação introjetada, o resultado da correlação de Pearson apresentou o valor de 0,186 negativo, o que demonstra um resultado significativo. A origem da palavra introjetada designa do termo introjeção, que, na psicologia, representa o meio pelo qual o indivíduo absorve, como parte integrante do ego, as qualidades intrínsecas do objeto analisado. No presente estudo, na regulação introjetada, o aluno demonstra o nível da sua motivação extrínseca por meio do seu ego em “C12” (venho a esta disciplina para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso), em “C13” (venho a esta disciplina porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante), em “C14” (venho a esta disciplina para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente) e em “C15” (venho a esta disciplina para mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos). Em “C16” (venho a esta disciplina porque é isso que esperam de mim) e “C17” (venho às aulas porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso), as consequências externas dos fatores abordados influenciam significativamente na percepção do que terceiros pensam sobre os respondentes. Nesse sentido, o valor de Pearson, na regulação introjetada, demonstra que a prática ativa motiva menos do que a prática passiva. Uma explicação lógica para esse resultado é que a prática ativa, por ser caracterizada por trabalhos em equipe, forte interação entre docente e discente, vendo a participação dos alunos como de fundamental importância, pode minimizar o individualismo do aluno, o que possivelmente faz reduzir o seu ego e a relevância do julgamento dos outros.

Na regulação identificada, a correlação de Pearson apresentou o valor de 0,106 negativo, o que representa um valor significativo. Esse número expressa que, na prática de ensino ativo, sobre a motivação extrínseca de regulação identificada, o aluno de Contabilidade se sente menos motivado do que quando o docente adota uma prática de ensino passivo. O caráter da regulação identificada está diretamente ligado à concepção de presença na sala de aula. Talvez por esse motivo, na prática de ensino passivo, seja mais evidente a cobrança por listas de presença do que na prática de ensino ativo. Além disso, o item “C22” (caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas desta disciplina) demonstrou o alto nível de frequência na prática passiva, o que faz refletir sobre o resultado de significância no sentido de que, na prática passiva, caso a presença não fosse obrigatória, poucos alunos frequentariam as aulas, o que demonstra uma nítida preferência indireta pela prática ativa.

No tocante à regulação integrada, o aluno avalia a sua escolha pessoal em cursar a respectiva disciplina, evidenciada em “C24” (venho a esta disciplina porque é isso que escolhi para mim) e em “C23” (venho a esta disciplina porque o conhecimento se dá nas aulas), possuindo a percepção do conhecimento na presença da sala de aula. O resultado apresentado

no coeficiente de Pearson foi de 0,191, o que corresponde a um fator significativo. Esse valor correspondeu à concepção de que a prática da prática ativa motiva mais o aluno, na motivação extrínseca (regulação integrada), do que a prática da prática passiva. Esse resultado pode ser interpretado pelo ponto de vista de que o aluno percebe mais o acesso ao conhecimento na prática ativa do que na prática passiva. Adicionalmente, a ideia da escolha da disciplina é uma execução de caráter pessoal, portanto, o aluno escolheu estar presente naquela disciplina por um interesse próprio, o que revela a sua preferência por práticas ativas.

No que diz respeito à motivação intrínseca, o aluno respondeu conforme o seu interesse pessoal de satisfação em cursar a disciplina, expresso em “C25” (venho porque gosto muito de vir à disciplina), e o seu contentamento em frequentá-la, expresso em “C26” (venho porque para mim a disciplina é um prazer). O valor encontrado no coeficiente de Pearson foi de 0,452, o que demonstra um alto índice de correlação. Esse valor representou o empenho em estar presente na disciplina e o prazer em participar de suas atividades realizadas. Portanto, o valor deixa claro que a prática de ensino ativo possui um caráter motivacional intrínseco muito mais significativo do que a prática de ensino passivo. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de o interesse pessoal está diretamente relacionado à escolha própria do aluno, ou seja, o aluno possui a satisfação pessoal em frequentar a disciplina, portanto, há uma preferência notória pelas práticas ativas.

No estudo de Bressler et al. (2010), uma das hipóteses testadas foi investigar se o otimismo e os objetivos acadêmicos estavam relacionados. A conclusão do estudo, ao investigar 219 estudantes de Contabilidade, foi que não houve relação entre o otimismo e as metas a serem alcançadas. O teste utilizado para mensurar a relação entre as duas variáveis foi a correlação de Pearson, a qual não apresentou uma relação significativa.

Referente ao Nível Percebido de Aprendizagem (NPA), os resultados demonstraram que a adoção da prática de ensino ativo possui um maior nível do que a prática de ensino passiva, conforme apresentado, no coeficiente de Pearson, pelo valor de 0,438. O NPA possui uma série de critérios relacionados a organização, memorização, compreensão, explicação, análise e síntese. Nesse sentido, pode-se afirmar que o aluno possui a percepção de aprendizagem de forma mais intensa na prática de ensino ativo do que na prática de ensino passivo.

Os alunos de Ciências Contábeis verificaram a percepção dos critérios do nível percebido de aprendizagem mais intensamente na prática ativa. Isso promove a discussão sobre o que de fato os alunos compreendem mais facilmente como percepção do conhecimento quando as aulas possuem elementos que conduzem ao debate, às dinâmicas e à participação

intensa na sala de aula do que quando as aulas são essencialmente expositivas e com pouca interação entre docente e discentes.

Com relação à escala de NPA, em comparação aos distintos tipos de motivação acadêmica, pode-se relacionar um a um. O NPA, quando correlacionado com a desmotivação acadêmica, obteve um resultado bastante significativo no coeficiente de Pearson, com o valor apresentado de 0,683 negativos, o que permite afirmar que, quanto menos desmotivado o aluno de Contabilidade se apresentou, maior foi o seu nível percebido de aprendizagem, dentro da adoção da prática ativa.

Na regulação externa, o nível percebido de aprendizagem obteve um resultado de 0,583 negativos no coeficiente de Pearson. Isso possibilita verificar que, quanto menor a sua motivação extrínseca de regulação externa, maior o seu nível percebido de aprendizagem, com o uso de práticas ativas. A discussão sobre a regulação externa perpassa pelo aparelho burocrático de caráter coercitivo, ou seja, o uso da sanção em receber faltas pela ausência do aluno fez com que a sua motivação extrínseca na regulação externa fosse menor quando o seu nível percebido de aprendizagem se apresentou maior, quando adotada a prática de ensino ativa.

Dentro da regulação integrada, o coeficiente de Pearson apresentou o valor de 0,440, o que demonstra um alto nível de correlação com o nível percebido de aprendizagem. Isso traduz a concepção de que, quanto maior a motivação integrada, maior o seu nível percebido de aprendizagem. Os alunos de Contabilidade, portanto, responderam que a percepção de acesso ao conhecimento e a escolha da disciplina interferem diretamente, de forma positiva, no nível percebido de aprendizagem.

A motivação intrínseca com a correlação entre o nível percebido de aprendizagem tornou-se evidente pelo resultado apresentado no coeficiente de Pearson com o valor de 0,751, o que representa um alto índice de correspondência. O prazer em frequentar a disciplina e a satisfação em vir para a disciplina representam fatores determinantes na correlação com o alto nível percebido de aprendizagem. Portanto, pode-se afirmar que, quanto maior o nível de motivação intrínseca dos alunos de Ciências Contábeis, maior foi o seu respectivo nível percebido de aprendizagem.

As correlações entre nível percebido de aprendizagem e as motivações extrínsecas de regulação introjetada e regulação identificada não se mostraram significantes.

4.3.2 Análise bivariada das variáveis de controle

Nessa sessão, serão discutidas as análises bivariadas a partir das variáveis de controle estabelecidas na pesquisa, a saber: gênero, idade, tipo de IES, período e atividade remunerada. Esse constructo serviu de base para aprofundar a discussão do presente estudo.

A Tabela 31 apresenta as variáveis de controle correlacionadas com as escalas de motivação acadêmica e de nível percebido de aprendizagem. Para a discussão, estabeleceu-se um modelo celetista que comporta debater os dados significativos da pesquisa apresentados no Quadro 23. Para facilitar a compreensão e visualização dos resultados, selecionou-se, em amarelo, os resultados significativos do estudo.

Ao analisar cada variável de controle, foi fundamental discutir os efeitos desses resultados sobre os tipos de IES (pública e privada), sobre o gênero (masculino e feminino), sobre a idade (variável numérica), sobre período (variável ordinal) e sobre a relação de exercer, ou não, atividade remunerada (variável *dummy*). A Tabela 36 forneceu os resultados com base na comparação das instituições públicas e privadas, no gênero do estudante, na idade este que possui, o período (semestre) que se encontra o discente no curso de Ciências Contábeis e se exerce algum tipo de atividade remunerada.

Tabela 31 – Correlações com variáveis de controle

		Tipo	Desmotivação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Motivação Intrínseca	Escala NPA	Atividade Remunerada	Gênero	Idade	Tipo (IES)	Período
Tipo	Correlação (Pearson)	1												
	Sig. (2 extremidades)													
Desmotivação	Correlação (Pearson)	-,434**	1											
	Sig. (2 extremidades)	,000												
Regulada Externa	Correlação (Pearson)	-,406**	,755**	1										
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000											
Regulação Introjetada	Correlação (Pearson)	-,186**	,118*	,249**	1									
	Sig. (2 extremidades)	,000	,011	,000										
Regulação Identificada	Correlação (Pearson)	-,106*	,023	,193**	,500**	1								
	Sig. (2 extremidades)	,023	,616	,000	,000									
Regulação Integrada	Correlação (Pearson)	,191**	-,469**	-,372**	,196**	,299**	1							
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000	,000								
Motivação Intrínseca	Correlação (Pearson)	,452**	-,724**	-,669**	-,063	-,036	,524**	1						
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,176	,442	,000							
Escala NPA	Correlação (Pearson)	,438**	-,683**	-,583**	-,087	,009	,440**	,751**	1					
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,063	,840	,000	,000						
Atividade Remunerada	Correlação (Pearson)	-,047	,026	,035	-,003	,012	,019	-,019	,000	1				
	Sig. (2 extremidades)	,315	,573	,448	,948	,792	,677	,681	,994					
Gênero	Correlação (Pearson)	-,076	,104*	,082	-,001	,011	-,003	-,101*	-,069	-,101*	1			
	Sig. (2 extremidades)	,102	,026	,077	,989	,817	,950	,031	,139	,030				
Idade	Correlação (Pearson)	,027	-,087	-,143**	-,130**	-,059	,111*	,114*	,056	,133**	-,096*	1		
	Sig. (2 extremidades)	,569	,062	,002	,005	,205	,018	,015	,231	,004	,040			
Tipo (IES)	Correlação (Pearson)	-,028	,143**	,124**	-,142**	-,109*	-,235**	-,149**	-,121**	-,086	-,004	-,236**	1	
	Sig. (2 extremidades)	,546	,002	,008	,002	,019	,000	,001	,010	,064	,929	,000		
Período	Correlação (Pearson)	,022	-,078	-,057	,004	-,020	,081	,075	,031	,275**	-,028	,161**	,112*	1
	Sig. (2 extremidades)	,639	,096	,226	,937	,665	,084	,106	,507	,000	,552	,001	,016	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Inicialmente, analisou-se se o tipo de IES (pública ou privada) influenciaria nos níveis de motivação acadêmica e no nível percebido de aprendizagem. Os resultados encontrados apontaram que o tipo de IES influencia significativamente na desmotivação acadêmica do aluno. O valor apresentado, com relação a essas duas variáveis (tipo de IES e desmotivação acadêmica), foi de 0,143 na correlação de Pearson, o que representa um índice significativo. Dessa forma, pode-se afirmar que os alunos das IES públicas foram mais desmotivados do que os alunos das IES particulares.

A desmotivação acadêmica pauta questões, como: *sensação de perda de tempo na disciplina; dúvidas sobre continuidade do curso; e não saber o que está fazendo na disciplina*. Essas questões podem estar relacionadas ao nível do que esperam os alunos das IES públicas em termos de aula, ensino e conhecimento. Pelo fato dos alunos imaginarem uma disciplina preenchida de expectativas, talvez a frustração por não ser exatamente o que se esperava possa ter um efeito real sobre a desmotivação. Por outro lado, a recíproca foi verdadeira. Os alunos das IES privadas se sentiram menos desmotivados em função da disciplina cursada poder atender às suas respectivas expectativas.

Na motivação extrínseca (regulação externa), os resultados apontaram o valor de 0,124 na correlação de Pearson, o que representa um índice que corrobora a discussão. Esse resultado traduz a ideia de que os alunos de Ciências Contábeis das IES públicas possuem um maior nível de motivação extrínseca, na regulação externa, do que alunos de IES privadas. Pode-se interpretar que, nos aspectos de caráter burocrático, tais como *não receber faltas, frequentar a disciplina, porque a presença é obrigatória e ir para as aulas por não precisar trabalhar*, os alunos das IES públicas possuem um maior nível de motivação em função do fato de muitos não terem que trabalhar enquanto estão estudando. Esses itens representam a maioria dos quesitos da regulação externa, que se contrapõe às disparidades de resultados das IES públicas para as IES privadas, o que pode ser explicado por alguns motivos, como, por exemplo, pelo fato de os alunos das IES públicas se preocupam mais em receber faltas e com a frequência nas disciplinas cuja presença é obrigatória. Além disso, o fato dos alunos de IES públicas possuírem maior frequência no quesito “nunca trabalhei ou estagiei”, ou seja, pelo fato de nunca terem exercido alguma atividade remunerada, colaboraria para que os alunos faltassem menos por não precisarem trabalhar.

No que tange à motivação extrínseca do tipo regulação introjetada, os resultados apontaram o valor de 0,142 negativos, o que representa um índice de correlação significativa. Esses números expressam que os estudantes de Ciências Contábeis das IES públicas possuem

uma menor motivação extrínseca de regulação introjetada do que os estudantes de IES privadas. Alguns questionamentos abordados, como a capacidade própria de completar o curso, sentir-se bem sucedido, demonstrar para si mesmo que é uma pessoa inteligente, são características do próprio ser, mas são balanceados com outras questões que identificam a visão do outro sobre si mesmo, como por exemplo: “venho a esta disciplina porque é isso que esperam de mim” ou “venho às aulas, porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso”. Tais questões podem ser explicadas por um viés da psicologia, que nos diz que as pessoas possuem receio de serem julgadas. Esse medo, causado pelo julgamento de terceiros, pode ser explicado pela síndrome que se caracteriza pela dificuldade excessiva da convivência em sociedade, a chamada fobia social. O principal sintoma da fobia social é o medo constante do que os outros irão pensar. Nos quesitos “C16” e “C17” supracitados, é demonstrado claramente a presença do julgamento de terceiros sobre “o que esperam de mim” e “evitar que as pessoas me vejam como aluno relapso”. Esse problema comportamental pode ter relação com o controle de ansiedade, devido ao fato das pessoas terem receios em serem julgadas, o que explica o alto índice de correlação.

No tocante à motivação extrínseca de regulação identificada, a correlação de Pearson apresentou um resultado de 0,109 negativos, o que representou um índice de correlação significativo. Por meio desses dados, foi possível afirmar que os alunos de IES públicas possuem um nível de motivação extrínseca na regulação identificada menor do que os alunos de IES privadas. O item “C18” (venho a esta disciplina porque a frequência é necessária para a aprendizagem) representa o fato de que os alunos das IES públicas não perceberam a frequência como necessária para a aprendizagem, o que possivelmente pode ser explicado pela construção do conhecimento fora da sala de aula, ou porque os alunos de Contabilidade das IES privadas valorizam mais a presença em sala de aula do que os alunos de IES públicas. O quesito “C20” (venho às aulas porque acredito que alguns anos a mais de estudos melhorarão minha competência no trabalho) expressa a crença maior dos alunos de IES privadas do que das IES públicas em acreditar que anos adicionais de estudos possam influenciar positivamente na sua competência no trabalho.

Na variável motivação extrínseca de regulação integrada, o tipo de IES influenciou positivamente na correlação de Pearson, cujo resultado foi de 0,235 negativos, o que permite afirmar que os estudantes de Contabilidade de IES públicas possuem um nível de motivação extrínseca de caráter integrado menor do que os alunos de IES particulares. Os quesitos da regulação integrada foram apresentados por “C23” (venho a esta disciplina porque o acesso ao

conhecimento se dá nas aulas) e “C24” (venho a esta disciplina porque é isso que escolhi para mim). Essa relação pode ser explicada pelo fato de os alunos de IES públicas não acreditarem tanto quanto os alunos de IES privadas que o conhecimento seja construído nas aulas presencialmente. O quesito “C24” apresenta uma relação de caráter pessoal, ou seja, de escolha própria. Nesse sentido, os alunos de IES privadas demonstraram ter uma certeza maior na escolha própria do que os alunos de IES públicas.

Ao discutir a variável motivação intrínseca com relação ao tipo de IES, percebeu-se que os alunos de IES privadas possuem uma satisfação maior em frequentar as aulas do que os alunos de IES públicas. Além disso, os estudantes de Contabilidade das IES privadas possuem um prazer maior em vir para as aulas do que os alunos das IES públicas. Esse resultado foi encontrado a partir do valor descoberto pela correlação de *Pearson*, expresso em 0,149 negativos, o que demonstrou significância. O mesmo resultado aconteceu com o nível percebido de aprendizagem, no qual os alunos de IES públicas percebem que aprendem menos do que os alunos de IES privadas. Esse resultado foi encontrado no valor de 0,121 negativos na correlação de *Pearson*, número este que apresentou significância.

No que diz respeito à idade, o índice de correlação de *Pearson* apresentou o valor de 0,236 negativos, apresentando um alto índice de significância comparado aos demais. Esse resultado expressa que os estudantes de Contabilidade das IES públicas possuem uma faixa etária menor do que os estudantes de Contabilidade das IES privadas. Isso pode ser explicado por diversos motivos, inclusive pessoais, como níveis de renda, instrução familiar, colégio onde estudou, tempo livre de dedicação para os estudos e necessidade de trabalhar.

Com relação ao período, o tipo de IES apresentou o valor de 0,112 negativos para a correlação de *Pearson*, o que foi significativo para os dados. Isso representou que as IES públicas tiveram mais alunos dos semestres iniciais do que os alunos das IES privadas. Isso pode ser explicado pelo recorte da amostra pesquisada no presente estudo. Nas variáveis de controle, a atividade remunerada e o gênero não apresentaram nível de significância satisfatório com o tipo de IES.

Ao tratar-se da variável “gênero”, a desmotivação acadêmica obteve o resultado da correlação de *Pearson* de 0,104, o que representa um valor significativo para o estudo. Esse valor significa que há mais mulheres desmotivadas no curso de Ciências Contábeis nas IES públicas e privadas do que homens. Esse fator pode ser explicado por diversos vieses, já que a desmotivação acadêmica trata da dúvida sobre frequentar a disciplina. A variável “gênero” também interfere diretamente na motivação intrínseca: a correlação de *Pearson* apresentou um

valor de 0,101 negativos, o que demonstrou ser um valor significativo. O resultado dessa relação revelou que as mulheres possuem um nível de motivação intrínseca menor do que os homens. A motivação intrínseca trata do gostar de frequentar a disciplina e do prazer em ir para a disciplina. Um elemento que pode ser discutido é o fato de que as mulheres esperam muito das aulas, e, talvez por esse motivo, a cobrança seja maior, e, quando as aulas não atendem às expectativas das mulheres, tendem a ter um menor nível de motivação intrínseca. Por outro lado, a recíproca é verdadeira. Os homens esperam menos das aulas por exigirem menos, pois, certamente, aquela aula que teve uma expectativa de apreço razoável foi o suficiente para atender às suas exigências.

Por fim, em relação à análise da variável “gênero”, a atividade remunerada exerce influência significativa sobre essa variável. As mulheres estudantes de Ciências Contábeis exercem menos atividades remuneradas do que os homens, e isso pode ser explicado por inúmeros fatores, tais como: crise financeira, oportunidades no mercado de trabalho, disparidades salariais, além do fato de a maioria dos alunos que não exercem atividade remunerada sejam do gênero feminino. O nível de correlação entre essas duas variáveis foi de 0,101 negativos para a correlação de Pearson.

Na análise do período em que se encontra o aluno de Contabilidade, com a relação à variável atividade remunerada, é perceptível que há relação significativa, devido ao alto índice encontrado na correlação de Pearson de 0,275. Isso demonstra que, quanto maior o período (semestre) em que se encontra o aluno no curso, maior é a sua presença em uma atividade remunerada. Isso pode ser facilmente explicado pelo fato de, quanto mais avançado o aluno se encontra no curso, maiores são suas chances de exercer algum tipo de atividade remunerada. Na variável “período”, quando relacionada à idade, encontrou-se o resultado de 0,161 na correlação de Pearson, o que demonstrou significância entre ambas variáveis. Possivelmente, quanto maior a idade, maior o semestre em que o aluno se encontra no curso. Na última comparação com a variável “período”, encontra-se o tipo de IES. A correlação foi de 0,112 negativos, o que corresponde a um fator de correlação significante. As IES públicas tiveram mais alunos de semestres iniciais do que alunos de semestres concluintes. Isso pode ser explicado pelo recorte da amostra, que apresentou mais alunos de determinados semestres do que de outros.

Estes resultados dialogam com os estudos de Kermis e Kermis (2010) em que projetam a participação dos alunos, por meio de um ambiente na aula de Contabilidade, capaz de influenciar na motivação profissional e desenvolvimento de habilidades dos alunos.

4.3.3 Análise Multivariada da Escala de Motivação Acadêmica

Primeiramente, na análise multivariada, testou-se a hipótese H1: Disciplinas com práticas pedagógicas baseadas em práticas ativas estão associadas positivamente à motivação dos discentes. Deve-se lembrar que existem variados tipos de motivação acadêmica, o que requer informar que essa hipótese se subdividiu em diferentes tipos para atender a uma análise mais profunda da escala. O exame dos resultados avalia os valores considerados na análise, identificados entre -0,5 e 0,5, conforme Hair et al. (1998). De acordo com este, a análise multivariada refere-se aos métodos estatísticos que analisam simultaneamente múltiplas variáveis a propósito do objeto investigado.

Na primeira etapa avaliada da hipótese H1, foi analisada o impacto da prática de ensino ativa sobre a desmotivação acadêmica. Segundo os resultados apresentados pela regressão multivariada da Tabela 32, foi possível afirmar que, de fato, a prática de ensino ativa estava associada positivamente com a desmotivação acadêmica. Isso significa que, ao adotar a prática ativa, menor foi o grau de desmotivação acadêmica dos alunos de Contabilidade. O coeficiente da variável “prática de ensino” foi de -1,464, o que permite afirmar que, ao adotar uma prática de ensino ativa, os discentes de Contabilidade se sentem menos desmotivados. A desmotivação acadêmica pauta questões, como a dúvida sobre a continuidade do curso, a indiferença quanto à frequência da disciplina e a impressão de perder o próprio tempo ao cursar a disciplina. Diante de uma prática de ensino ativa, os estudantes de Contabilidade discordam fortemente dessas sensações de dúvida, perda de tempo e indiferença, quando houve a adoção de uma prática ativa.

Na Tabela 32, no que se refere à relação entre a prática de ensino ativa e o tipo de IES, o coeficiente de beta não padronizado apresentou o resultado de 0,404. Assim, pode-se aceitar a hipótese H1, dentro do tipo de desmotivação acadêmica, ao correlacionar a variável de prática de ensino ativa.

Tabela 32 - Regressão Multivariada da Desmotivação Acadêmica

Variáveis		Coefficiente	Estatística-t	Sig.
Prática Pedagógica		- 1,464	- 10,046	0,000
Gênero		0,248	1,677	0,094
Idade		- 0,009	- 0,875	0,382
Tipo de IES		0,404	2,669	0,008
Período		- 0,059	- 1,434	0,152
Atividade Remunerada		0,241	1,043	0,298
(Constante)		2,813		
N	461			
R ²	0,216			
F (sig)	20,695			

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao prosseguir com a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), a análise da motivação acadêmica relacionou a prática de ensino ativa com a motivação acadêmica extrínseca de regulação externa. A psicologia trata a regulação externa como base de um sistema de recompensas, em que há uma tarefa a ser cumprida para recebimento de um bônus. No caso da EMA, o aluno desempenha um papel com a finalidade de conseguir o diploma. Entretanto, também é evidente a presença do sistema de aplicação de sanção no caso do descumprimento das suas atividades formais. A regulação externa possui um caráter coercitivo, ou seja, o aluno que não frequentar as aulas receberá faltas.

Na Tabela 33, é possível verificar que a prática pedagógica ativa influencia positivamente na motivação acadêmica extrínseca de regulação externa, o que corrobora para aceitar a H1. Os resultados apontaram, para o coeficiente de regressão, o valor de -1,446 para a concepção de que a prática de ensino ativo influencia a motivação extrínseca (regulação externa), ou seja, quanto maior o uso de práticas ativas, menor é a regulação externa. No caso da idade, o coeficiente de beta apresentou o valor de - 0,027, o que representa um valor significativo, demonstrando que, quanto maior for a idade, menor será a motivação extrínseca de regulação externa. Uma possível explicação para esse dado poderia ser explicada por “C8” (venho a esta disciplina para não ficar em casa), “C10” (venho às aulas, porque, enquanto estiver estudando, não preciso trabalhar) e “C11” (venho às aulas, porque meus pais me obrigam). De forma lógica e objetiva, quanto maior a idade, menor a opção que o aluno possui de ficar em casa, pois, com a idade elevada, as responsabilidades também aumentam, o que explica “C8”. Em “C10”, pode-se supor que, quanto maior a idade, maior a necessidade de

trabalhar, portanto, isso explica a correlação negativa, já que, em “C11”, quanto mais elevada a idade, menor seria a cobrança dos pais em fazer com que os filhos frequentem as aulas.

No estudo de Lopes et al. (2015), a diferença de médias entre IES Públicas e Privadas não se revelou significativa, assim como no gênero, contudo, ao analisar o semestre do aluno no curso, verificou-se que os alunos concluintes são mais desmotivados do que os alunos ingressantes.

Tabela 33 - Regressão Multivariada da Regulação Externa

Variáveis		Coefficiente	Estatística-t	Sig.
Prática Pedagógica		- 1,446	- 9,297	0,000
Gênero		0,175	1,107	0,269
Idade		- 0,027	- 2,480	0,013
Tipo de IES		0,313	1,938	0,053
Período		- 0,034	- 0,772	0,440
Atividade Remunerada		0,296	1,202	0,230
(Constante)		3,369		
N	461			
R ²	0,194			
F (sig)	18,159			

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao analisar a EMA na regulação introjetada, percebe-se a significância do coeficiente. Nessa análise multivariada, as variáveis *prática de ensino*, *idade* e *tipo de IES* influenciam na motivação acadêmica de regulação introjetada. Conforme Tabela 34, os resultados expressaram que, quanto maior o uso de práticas de ensino ativas, menor foi a motivação extrínseca de regulação introjetada, sendo representada pelo valor de $- 0,676$ do coeficiente de beta. Isso pode ser explicado pelo motivo de, no ensino ativo, ao adotar práticas que tragam o aluno para o centro da produção do conhecimento de forma coletiva, o discente acaba inibindo seu aspecto competidor, o que possibilita um menor nível de motivação extrínseca da regulação introjetada. Com referência à idade, o coeficiente significativo de $- 0,041$ revela que, quanto maior foi a idade dos alunos de Ciências Contábeis, menor a motivação introjetada. Isso pode ser explicado com base no fato de que, em linhas gerais, com o avançar da idade, os fatores competição e de ego são minimizados. Outro fator explicativo pode ser o efeito da maturidade como agente de desenvolvimento da autonomia, ou seja, quanto maior a idade, possivelmente maior o seu nível de independência, o que parece ter interferido diretamente no nível de motivação.

No tocante ao tipo de IES, verificou-se que essa variável influencia negativamente a motivação extrínseca da regulação introjetada, ou seja, com o valor expresso em -0,679, pode-se afirmar que os estudantes de IES públicas foram menos motivados nesse tipo de motivação acadêmica do que os estudantes de IES privadas. Os níveis das respostas, diante da preocupação de terceiros enxergá-los como alunos relapsos, e a expectativa que estes têm, foram menores em alunos de IES públicas do que os alunos de IES privadas. Como possível justificativa, pode-se idealizar que a cobrança familiar e a exigência dos alunos de IES públicas foram menores do que os alunos de IES privadas.

Os resultados dialogam com o estudo de Faranda e William (2015), na perspectiva de que o método de estudo, as estratégias de construção do conhecimento próprio influenciam na motivação geral. Por outro lado, Mascarell e Cabedo (2014), ao adotar o *Moodle* como plataforma de ensino, possibilitou a melhoria da qualidade do ensino e o desempenho acadêmico dos alunos. Ademais, verificou que esta inovação influenciou positivamente na motivação acadêmica dos alunos.

Tabela 34 - Regressão Multivariada da Regulação Introjetada

Variáveis	Coefficiente	Estatística-t	Sig.
Prática Pedagógica	- 0,676	- 4,273	0,000
Gênero	- 0,109	- 0,678	0,498
Idade	- 0,041	- 3,712	0,000
Tipo de IES	- 0,679	- 4,134	0,000
Período	0,018	0,397	0,691
Atividade Remunerada	- 0,067	- 0,266	0,790
(Constante)			
N	461		
R ²	0,087		
F (sig)	7,211		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A análise da motivação extrínseca de regulação identificada faz menção à cobrança da presença, à frequência como fator inerente à aprendizagem e aos valores pessoais do indivíduo. Conforme Tabela 35, os alunos de Contabilidade julgaram-se motivados diante da adoção de práticas de ensino ativas, representados pelo valor de beta de -0,383. A variável *tipo de IES* representou um fator redutor no grau da motivação extrínseca, amparado pelo valor de - 0,486 para o coeficiente de beta.

Tabela 35 - Regressão Multivariada da Regulação Identificada

Variáveis		Coefficiente	Estatística-t	Sig.
Prática Pedagógica		- 0,383	- 2,371	0,018
Gênero		- 0,008	- 0,048	0,962
Idade		- 0,021	- 1,811	0,071
Tipo de IES		- 0,486	- 2,897	0,004
Período		- 0,019	- 0,422	0,673
Atividade Remunerada		0,073	0,014	0,777
(Constante)		4,730		
N	461			
R ²	0,034			
F (sig)	2,612			

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com o efeito da prática pedagógica ativa como agente potencializadora da motivação extrínseca de regulação identificada, pode-se supor que a autonomia do aluno seja mais intensa no método ativo do que no passivo, já que a decisão de frequentar as aulas, nesse tipo específico de motivação extrínseca, não possui um caráter coercitivo, mas um aspecto autônomo, da livre escolha do aluno em cursar a disciplina ou não.

Tornou-se perceptível que o tipo de IES também representou uma variável de controle que sofreu impacto na motivação acadêmica de regulação identificada. Nesse caso, os estudantes de Contabilidade das IES públicas possuíram um menor nível de motivação de modo identificado do que os alunos de IES privadas. Pode-se supor que, pelo fato dos alunos de IES privadas atuarem no mercado de trabalho mais intensamente do que os alunos de IES públicas, talvez a sua autonomia diante dos benefícios próprios concatenados em função da sua atividade exercida sejam mais evidentes do que em alunos de IES públicas. Consequentemente, o nível de motivação identificado apresentou um resultado inferior em alunos de IES públicas em comparação a alunos de IES privadas. Esse resultado corroborou para aceitar H1.

Na Tabela 36, por meio da análise multivariada, foi diagnosticado que o método de ensino ativo mostrou uma associação positiva com o nível de motivação acadêmica de regulação integrada nos alunos de Ciências Contábeis. O valor apresentado para o coeficiente de beta foi de 0,657, o que representou um valor significativo para o estudo. Pode-se conjecturar que a motivação extrínseca de modo integrado corresponde à concepção dos valores que o aluno fornece ao conhecimento, além da própria opção de escolha de cursar a disciplina ou não. O resultado demonstrou que, na aplicação da prática de ensino ativo, os alunos possuem maior nível de motivação extrínseca na regulação integrada.

O tipo de IES também apresentou um valor significativo de -0,776, o que traduz que os estudantes de IES públicas possuem menor nível de motivação extrínseca na regulação integrada do que os alunos de IES privadas. Esse fator pode ser explicado pelo fato de os alunos de Contabilidade das IES privadas perceberem a edificação do conhecimento dentro das salas de aula, além de terem uma decisão da escolha do curso com uma maior certeza do que os alunos de IES públicas. Esses resultados apontaram para aceitar a Hipótese 1.

Tabela 36 - Regressão Multivariada da Regulação Integrada

Variáveis		Coeficiente	Estatística-t	Sig.
Prática Pedagógica		0,657	4,034	0,000
Gênero		0,063	0,380	0,704
Idade		0,012	1,076	0,283
Tipo de IES		- 0,776	- 4,591	0,000
Período		0,048	1,050	0,294
Atividade Remunerada		- 0,045	- 0,173	0,863
(Constante)				
N	461			
R ²	0,094			
F (sig)	7,797			

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A discussão da Tabela 37 apresenta os resultados da motivação intrínseca diante das variáveis de controle, havendo, dentre elas, uma influência significativa na prática de ensino adotada pelo docente e no tipo de IES (público ou privada). Os resultados encontrados demonstraram, por meio do nível do coeficiente de beta, o valor de 2,095, o que representa um índice significativo. Isso pode ser explicado pelo fato de a motivação intrínseca, quando adotadas práticas ativas, representar a razão de se cursar a disciplina, além do próprio interesse do aluno de Ciências Contábeis e do atrativo da disciplina.

Tabela 37 - Regressão Multivariada da Motivação Intrínseca

Variáveis		Coefficiente	Estatística-t	Sig.
Prática Pedagógica		2,095	10,623	0,000
Gênero		- 0,304	- 1,519	0,129
Idade		0,021	1,517	0,130
Tipo de IES		- 0,553	- 2,702	0,007
Período		0,067	1,217	0,224
Atividade Remunerada		- 0,274	- 0,877	0,381
(Constante)		3,558		
N	461			
R ²	0,234			
F (sig)	23,037			

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Conforme Tabela 42, com relação ao tipo de IES, a motivação intrínseca se mostrou menos intensa nas IES públicas do que nas privadas, ou seja, os estudantes de Contabilidade das IES públicas possuem um menor nível de motivação acadêmica intrínseca. A apuração do resultado foi de $- 0,553$, o que representou um índice satisfatório do coeficiente beta. Esses resultados corroboraram para aceitar H1, que propõe que as disciplinas com práticas de ensino ativas estão associadas positivamente à motivação dos discentes.

4.3.4 Análise Multivariada do Nível Percebido de Aprendizagem

O teste de hipótese de H2 seguiu o mesmo protocolo de H1, considerando-se, nos testes, os mesmos valores anteriormente estabelecidos por Hair et al. (1998). Para essa análise, verificou-se a hipótese 2, que avalia se as disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente com o nível percebido de aprendizagem.

Para aceitar ou recusar a proposta hipótese, utilizou-se a regressão linear multivariada. Na Tabela 38, foram apresentados os dados da pesquisa, juntamente com as variáveis de controle. O nível percebido de aprendizagem mensurou organização, memorização, compreensão, explicação, análise e síntese dos alunos de Ciências Contábeis, a partir dos quesitos abordados nos questionários.

A prática pedagógica ativa, diante do nível percebido de aprendizagem, obteve o resultado do coeficiente de beta no valor de 2,231, o que demonstra um alto índice de correlação. Pode-se analisar, a partir desse resultado, que a adoção de práticas ativas favorece a organização, a memorização, a compreensão, a explicação, a análise e a síntese dos alunos.

Outro fator observado foi que um ensino ativo, constituído por debates, seminários, análise de casos, dinâmicas de grupos e a presença intensa das aulas conduzidas por interações frequentes entre professor e aluno, favorece a percepção de aprendizagem dos discentes.

Tabela 38 - Regressão Multivariada do Nível Percebido de Aprendizagem

Variáveis		Coefficiente	Estatística-t	Sig.
Prática Pedagógica		2,231	10,285	0,000
Gênero		- 0,184	- 0,834	0,405
Idade		0,006	0,371	0,711
Tipo de IES		- 0,515	- 2,288	0,023
Período		0,008	0,130	0,896
Atividade Remunerada		0,028	0,083	0,934
(Constante)		5,836		
N	461			
R ²	0,206			
F (sig)	19,494			

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No que se refere ao tipo de IES, o coeficiente de beta também apresentou um índice de significância relevante, no valor de -0,515. Esse resultado revela que a prática de ensino ativa influenciou no nível percebido de aprendizagem. Os alunos de IES públicas possuem um menor nível percebido de aprendizagem do que os alunos de IES privadas. Isso pode ser explicado por diversos motivos, dentre eles: afinidade com a disciplina cursada; facilidade de organização, memorização e compreensão; e capacidade de análise e síntese própria.

Nesse desfecho, tornou-se perceptível que as práticas pedagógicas ativas influenciam no nível percebido de aprendizagem, portanto, aceita-se a Hipótese 2 (H2).

4.3.5 Análise Multivariada da Escala de Motivação Acadêmica sobre o Nível Percebido de Aprendizagem

A discussão dessa análise perpassa pela concepção de que o grau de motivação acadêmica pode influenciar o nível percebido de aprendizagem, quando correlacionada com as variáveis de controle: gênero, idade, tipo de IES, período e atividade remunerada. Essa hipótese foi proposta, pois entende-se que a motivação acadêmica pode influenciar o NPA. A H3 está compreendida da seguinte forma: a motivação acadêmica está associada positivamente ao nível

percebido de aprendizagem. Para análise, seguiu-se os protocolos adotados nos testes das hipóteses anteriores.

A Tabela 39 apresenta a regressão multivariada entre a escala de motivação acadêmica com o nível percebido de aprendizagem, incluindo-se as variáveis de controle.

Tabela 39 - Regressão Multivariada da EMA com a escala de NPA

Variáveis	Coefficiente	Estatística-t	Sig.
Desmotivação	- 0,408	- 5,357	0,000
Motivação Extrínseca – Regulação Externa	- 0,016	- 0,224	0,823
Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada	- 0,079	- 1,495	0,136
Motivação Extrínseca – Regulação Identificada	0,081	1,505	0,133
Motivação Extrínseca – Regulação Integrada	0,036	0,654	0,514
Motivação Intrínseca	0,579	11,436	0,000
Gênero	0,059	0,377	0,706
Idade	- 0,012	- 1,115	0,265
Tipo de IES	- 0,021	- 0,126	0,900
Período	- 0,051	- 1,182	0,238
Atividade Remunerada	0,245	1,007	0,315
(Constante)	5,014		
N	461		
R ²	0,609		
F (sig)	63,395		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O coeficiente de beta representativo na análise está relacionado com a desmotivação acadêmica em comparação com o nível percebido de aprendizagem. O valor de beta de - 0,408 evidenciou que, quanto maior o nível percebido de aprendizagem, menor a desmotivação acadêmica dos alunos de Ciências Contábeis. Como o NPA foi influenciado positivamente por práticas de ensino ativo, logo, acredita-se que, com o NPA elevado, menor seria a desmotivação do aluno. Isso leva a aceitar que, com o NPA maior, menor a desmotivação do aluno.

A motivação intrínseca apresentou um resultado de coeficiente de 0,579, o que demonstrou um valor bastante significativo. Dessa forma, pode-se afirmar que, quanto maior foi o nível da motivação intrínseca, maior o NPA. A motivação intrínseca relaciona os quesitos “C25” (venho porque gosto muito de vir à disciplina) e “C26” (venho, porque, para mim, a disciplina é um prazer). Esses quesitos foram fortemente relacionados com o NPA, que mediu a organização, a memorização, a compreensão, a explicação, a análise e a síntese dos alunos de

Ciências Contábeis. Esses resultados podem estar relacionados com a concepção de que, quanto mais há a satisfação e o prazer de frequentar a disciplina, mais o aluno desenvolve a sua percepção de aprendizagem.

4.4 SÍNTESE DA ANÁLISE DE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa apontam que a prática pedagógica influencia significativamente na motivação acadêmica e no nível percebido de aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis das IES analisadas. Isso remete para a possibilidade de promover uma discussão sobre as práticas de ensino adotadas pelos docentes da área contábil, com o objetivo de motivar mais intensamente o aluno, gerando um maior nível percebido de aprendizagem.

De forma lógica, o ensino interfere nas relações de construção da aprendizagem. As interações fomentadas entre professor e aluno possibilitam a facilidade de sua percepção de conhecimento ou dificultam a partir de como essa relação foi executada. A prática de ensino interferiu na motivação acadêmica ao concatenar com os estímulos pessoais dos alunos, de modo a verificar sua satisfação, sua sensação de perda e ganho de tempo, sua autonomia, seu ego e sua percepção do poder coercitivo como fonte de aprendizagem. Adicionalmente, a análise da percepção de aprendizagem, mensurada pela escala de nível percebido de aprendizagem, trouxe um alento para a discussão da interferência das práticas de ensino sobre a percepção do conhecimento.

Na análise dos resultados encontrados, tornou-se evidente que o tipo de prática de ensino adotada (ativa ou passiva) influencia diretamente em todos os tipos motivação acadêmica, sobretudo no quesito de desmotivação, na motivação extrínseca de regulação externa e na motivação intrínseca. Isso demonstra que a forma de ensinar do professor influencia expressivamente na motivação dos alunos de Contabilidade.

Quanto ao nível percebido de aprendizagem, foi possível verificar que o tipo de ensino influencia decisivamente na percepção da aprendizagem, o que, de fato, nos remete à discussão das práticas adotadas no ensino de Contabilidade. O resultado mais expressivo da escala de NPA foi o alto nível de desmotivação do aluno diante da prática de ensino passiva e da sua respectiva motivação intrínseca, ou seja, o apreço em frequentar as aulas diminui significativamente quando o método adotado foi o ensino passivo.

O tipo de IES também interferiu de forma significativa na motivação acadêmica. Os resultados apontaram que os alunos de instituições públicas possuem um nível de desmotivação

maior do que os alunos de IES privadas. Adicionalmente, todos os tipos de motivação acadêmica dos alunos de IES públicas demonstraram menores níveis do que os alunos de IES privadas. Com referência ao nível percebido de aprendizagem, os alunos de IES públicas possuem a percepção de aprendizagem inferior aos alunos de IES privadas.

Para uma interpretação de forma mais evidente dos resultados, com a composição das etapas e dos principais resultados encontrados na pesquisa, o Quadro 25 apresenta.

Quadro 25 – Síntese dos resultados da pesquisa

Etapas	Principais Resultados da Pesquisa
Construção das Variáveis	A partir da fidedignidade, observou-se que os estudantes de Ciências Contábeis possuem uma maior compreensão das práticas pedagógicas ativas do que passivas. Estes resultados se apresentaram de forma inesperada, já que o ensino contábil pode ser visualizado como passivo em sua maioria.
Análises Bivariadas	Os resultados evidenciaram que o tipo de ensino, ou seja, a prática pedagógica adotada (ativa ou passiva) influenciou diretamente na motivação acadêmica dos discentes. O tipo de IES (pública ou privada) também se mostrou uma variável determinante da relação com a motivação acadêmica. No que se refere ao nível percebido de aprendizagem, conclui-se que as práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente com esta variável.
Análises Multivariadas	Ficou evidente no estudo que as variáveis de controle (gênero, idade, tipo de IES, período, atividade remunerada), a única que esteve relacionada com todos os tipos de motivação acadêmica foi o tipo de IES (pública ou privada). Isto representa que o tipo de instituição de ensino influencia significativamente na percepção do nível de motivação dos estudantes diante das práticas pedagógicas ativas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Diante do Quadro 25 é possível verificar que há fatores que implicam decisivamente na motivação acadêmica dos discentes de Contabilidade. Contudo, um dos objetivos relevantes da educação seria motivar o aluno para que a sua aprendizagem se torne cada vez mais representativa na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou discutir de qual forma as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de Contabilidade estão associadas com a motivação acadêmica dos discentes nas IES de Salvador. Para obter o resultado, utilizaram-se três escalas psicométricas, capazes de identificar a prática de ensino adotada pelo professor e de mensurar a motivação acadêmica do aluno, além de medir o seu respectivo nível percebido de aprendizagem.

O estudo surgiu da curiosidade de identificar a possibilidade da relação entre a adoção do método ativo ou passivo e o seu impacto na motivação acadêmica do aluno e no nível percebido de aprendizagem. Trabalhos anteriores sobre práticas pedagógicas e motivação acadêmica foram escritos, porém, em nenhum deles, não encontrou-se na literatura a relação entre essas duas variáveis.

Participaram desta pesquisa 506 discentes ao todo. 16 representaram o pré-teste aplicado para a validação da pesquisa e 490 participaram da coleta de dados. Contudo, somente 461 foram válidos após a confirmação da escala de fidedignidade, advindos de quatro instituições de ensino superior do curso de Ciências Contábeis. Os testes estatísticos descritivos utilizados neste estudo foram: a *frequência*, a *comparação de médias*, o *desvio-padrão* e o *teste de Levene*. Os testes inferenciais adotados foram: *análise fatorial*, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, *Alpha de Cronbach*, *esfericidade de Bartlett*, *correlação de Pearson*, *teste de colinearidade* e *regressão*. Os testes foram aplicados na amostra durante o processo de análise das escalas de motivação acadêmica e do nível percebido de aprendizagem.

Os objetivos específicos foram prontamente atendidos no decorrer da análise de resultados e da discussão das hipóteses por meio dos testes estatísticos aplicados. O objetivo inicial foi mensurar a motivação acadêmica dos discentes de Ciências Contábeis e o segundo objetivo foi mensurar o nível percebido de aprendizagem dos mesmos, logo, a aplicação dos questionários corroborou com a mensuração efetiva das escalas. Por fim, outro objetivo foi diagnosticar a possível relação entre as práticas pedagógicas com a motivação acadêmica e o com nível percebido de aprendizagem. Por meio da validação dos questionários, foi possível relacionar as escalas com as práticas de ensino adotadas pelos docentes. As variáveis de controle, tais como *tipo de IES*, *gênero*, *período*, *idade* e *experiência profissional*, fizeram parte da análise, quando correlacionadas com as respectivas escalas analisadas.

A primeira hipótese testada foi: as disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente com a motivação dos discentes. Com base os testes estatísticos

utilizados, foi possível confirmá-la. A segunda hipótese apresentou a seguinte afirmação: disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente com o nível percebido de aprendizagem. Tal colocação pôde ser confirmada com valores significativos a partir da correlação de Pearson. A terceira hipótese testou se a motivação acadêmica está associada positivamente ao nível percebido de aprendizagem. Aceitou-se esta hipótese com base nas análises dos coeficientes de beta.

Os resultados apresentados demonstraram que as práticas pedagógicas interferem na motivação acadêmica e no nível percebido de aprendizagem, o que permitiu aceitar que a motivação acadêmica possui interferência no nível percebido de aprendizagem. Dessa forma, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas ativas trazem desempenhos de mensuração da percepção de aprendizagem e dos níveis de motivação acadêmica, no contexto contábil, maiores do que as práticas pedagógicas passivas.

O estudo contribuiu, portanto, para o debate de aspectos motivacionais dos discentes de Ciências Contábeis e alertou para perceber que as práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente com a motivação acadêmica e com o nível percebido de aprendizagem. Isto significa que, aspectos decisivos das práticas pedagógicas ativas, como debates, seminários, análises de casos e dinâmicas de grupos, aliados a interação constante entre docente e discente, incentivam mais o aluno do que a aula essencialmente expositiva.

É notório, diante do que foi possível demonstrar, que o enfrentamento dos desafios estabelecidos para que os níveis de motivação acadêmica e os níveis percebidos de aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis sejam maiores, perpassam pela promoção da capacitação pedagógica dos docentes, pela elaboração de materiais que permitam o uso das práticas pedagógicas ativas de forma mais intensa em sala de aula e pela adoção de métodos que conduzam o aluno para o centro da construção do conhecimento.

5.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Como sugestões para a construção de futuras pesquisas, pode-se verificar qual a percepção do docente diante dos próprios métodos adotados e avaliar se a titulação acadêmica do docente possui interferência na prática de ensino adotada. Quanto aos discentes, a análise poderia se estender na identificação de outros elementos que possibilitem o aumento da motivação, portanto, faz-se necessária a adoção de outras escalas psicométricas para compor o

estudo, tais como: *atitudes dos discentes no contexto contábil, nível de aproximação com o docente e a influência do caráter afetivo como elemento potencializador da motivação.*

Outras pesquisas poderiam surgir com grupos de controle, por meio da realização de um experimento com professores que adotam práticas pedagógicas ativas e com outros que adotam práticas pedagógicas passivas e, assim, analisar a aprendizagem dos alunos. Além disso, pode-se identificar a relação dos níveis motivacionais entre as mesmas disciplinas em cursos afins, além de se apontar os possíveis fatores que levariam os discentes à igualdade ou à disparidade nos níveis de motivação acadêmica e nos níveis percebidos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. de S. *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION. The Pathways Commission Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants. *American Institute of CPAs*, n. July, 2012.

APOSTOLOU, B. et al. Accounting education literature review (2006– 2009). *Journal of Accounting Education*, v. 28, n. September, p. 145–197, 2010.

ARAÚJO, T. S. et al. Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. *Revista Contabilidade e Finanças*, v. 26, n. 67, p. 93–105, 2015.

ARMITAGE, A. Critical Pedagogy and Learning to Dialogue: Towards Reflexive Practice for Financial Management and Accounting Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, v. 9, n. 2, 2010.

BRESSLER, L. A.; BRESSLER, M. E.; BRESSLER, M. S. The Role and Relationship of Hope, Optimism and Goal Setting in Achieving Academic Success: a Study of Students Enrolled in Online Accounting Courses. *Academy of Educational Leadership Journal*, v. 14, n. 4, 2010.

BRUNI, A. L.; *SPSS Guia Prático para Pesquisadores*. São Paulo: Atlas, 2012.

BULLEN, M. L.; KORDECKI, G. S. Model for Efficient and Effective Footnote Disclosure in Pedagogical and Practitioner Application. *Journal of Instructional Pedagogies*, v. 13, n. Fev, 2014.

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*, v. 14, n. 21, p. 7–18, 2014.

CLARK, M. H. et al. Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, v. 33, n. July, p. 30–38, 2014.

CORNACCHIONE, E. B.; CASA NOVA, S. P. de C.; MIRANDA, G. J. Ao Mestre com carinho: relações entre qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 15, n. 48, p. 462–481, 2013.

CORNACCHIONE, E. B.; CASA NOVA, S. P. DE C; MIRANDA, G. J. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. *Revista Contabilidade e Finanças*, v. 23, n. 59, p. 142–153, 2012. Ao Mestre com carinho: relações entre qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade

- CRISOSTOMO, D. T. Assessing students' learning in government accounting. *Journal of International Business Research*, v. 10, n. 2, p. July, 2011.
- CRUZ, N. V. S. *O que me Ensina a Aprender? Uma Análise do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem em Contabilidade no Estado da Bahia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.
- ENGELMANN, E. *A Motivação de Alunos dos Cursos de Artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 601–614, 2015.
- GUIMARÃES, I. P.; et al. Mudanças Curriculares e Qualidade de Ensino: Ensino com Pesquisa como Proposta Metodológica para a Formação de Contadores Globalizados. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 4, n. 8, p. 160–188, 2010.
- GUIMARÃES, I. P.; SLOMSKI, V. G.; GOMES, S. M. S. Gestão do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis e o Currículo como Instrumento de sua Concretização. *Revista de Contabilidade da UFBA*, v. 4, n. 1, p. 36–55, 2010.
- GUIMARÃES, S. E. R. A motivação de estudantes universitários: elaboração de um instrumento de avaliação. *Educere – Congresso Nacional de Educação*, 2006, Curitiba.
- HAIR, J. F. J. et al. *Multivariate Data Analysis, 5th Edition*, Prentice Hall, New Jersey, 1998.
- HELM, C. determinants of competence development in accounting in upper secondary education. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, v. 4, n. November, 2015.
- KERMIS, G.; KERMIS, M. Professional presence and soft skills: a role for accounting education. *Journal of Instructional Pedagogies*, v. 3, n. 2, p. 55 a 44, 2010.
- KLOBAS, J. E; RENZI, S; NIGRELLI, M. L. A Scale for the Measurement of Self-Efficacy for Learning at University. *Dondena Working Paper*, n. 2, p.1-14, September, 2007.
- LAW, P.; YUEN, D. A Multilevel Study of Students' Motivations of Studying Accounting: Implications for Employers. *Education & Training*, v. 54, n. 1, p. 50–64, 2012.
- LEAL, E. A. et al. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade e Finanças*, v. 24, n. 62, p. 162 a 173, jul. 2013.
- LIN, H. C. K.; WU, C. H.; HSUEH, Y. P. The influence of using affective tutoring system in accounting remedial instruction on learning performance and usability. *Journal Computers in Human Behavior*, v. 41, n. December, p. 514–522, 2014.

LOPES, L. M. S. et al. *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*, v.5, n.1, p.21-39, 2015.

LUCAS, U.; TAN, P. L. Developing a capacity to engage in critical reflection: Students' "ways of knowing" within an undergraduate business and accounting programme. *Journal Studies in Higher Education*, v. 38, n. July, p. 104–123, 2013.

MASCARELL, M. D. M.; CABEDO, J. L. G. Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión. *Revista de Contabilidad*, v. 17, n. 2, p. 108–115, 2014.

MAZZIONI, S. As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e Professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo*, v. 2, n. 1, 2013.

OPDECAM, E. et al. Preferences for Team Learning and Lecture- Based Learning Among First Year Undergraduate Accounting Students. *Research in Higher Education*, v. 55, n. June, p. 400–432, 2014.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, v. 55, n.1, 68-78, 2000.

SILVA, U. B. da. *Aprenda o que eu Ensino, mas não Ensine o que eu Aprendo: Percepções e Constatações no Ensino de Contabilidade da Bahia*. 2014. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.

SILVA, U. B. da et al. Concepções Pedagógicas e Mudanças nas Práticas Contábeis: um Estudo sobre o Modelo Educacional Adotado em uma Universidade Pública ea Formação Crítico-Reflexiva do Contador. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, v. 6, n. 2, p. 54–66, 2014.

SOARES, S. R.; VIEIRA, F. Aprendizagem, Ensino e Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade: Desafios, Perspectivas e Trajetórias de Mudança. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n.41, p. 165-177, 2014.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v. 52, 1992.

VENDRUSCOLO, M. I.; BERCHT, M. Prática Pedagógica de Docentes de Ciências Contábeis da Região Sul e Sudeste do Brasil: um Estudo da Percepção da Afetividade. *ConTexto*, v. 15, n. 29, p. 113–128, 2015.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
CENÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATIVAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa intitulada: “As Práticas Pedagógicas e os efeitos da Motivação Acadêmica no ambiente Contábil”, realizada pelo mestrando Emerson Gibaut, sob a orientação do Prof. Dr. Adriano Leal Bruni, da Universidade Federal da Bahia. A sua participação é voluntária e não acarretará custos para você, não sendo também disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Ao aceitar o presente termo, você concorda em participar do estudo e responder ao questionário a seguir apresentado, estando ciente de que será mantido o sigilo de sua identidade, sendo coletados serão analisados apenas de forma agregada, sem identificação do (a) respondente.

(a) Aceito

(b) Não aceito

Para as perguntas dos próximos blocos, responda da forma que julgar mais apropriada. Não existem respostas certas ou erradas.

Desde já, muito obrigado!

Emerson Gibaut (emersongibaut@gmail.com)

Nesta pesquisa buscamos entender efeitos associados às práticas pedagógicas no ensino de Contabilidade. Para as questões dos próximos blocos, considere o caso específico da disciplina apresentada no cenário apresentado a seguir.

As práticas pedagógicas de uma disciplina cursada por você na graduação em Contabilidade foram marcadas pela presença, essencialmente, de um ensino amparado por debates, seminários, análise de casos, dinâmicas de grupos e simulações de realidades organizacionais. Existiu uma grande interação com os alunos e as aulas foram conduzidas por meio de debates e dinâmicas em que a participação dos alunos assumiu fundamental importância. Como critério de avaliação de desempenho dos alunos, o professor utilizou, além de provas escritas, a participação dos alunos nas atividades de sala de aula.

Para cada uma das três afirmações a seguir escolha uma resposta entre 1 (Discordo fortemente) e 7 (Concordo fortemente).

[A1] Posso facilmente me imaginar na aula desta disciplina.

Discordo fortemente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo fortemente

[A2] A descrição da disciplina é de fácil compreensão para mim.

Discordo fortemente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo fortemente

[A3] A descrição da disciplina é realista.

Discordo fortemente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo fortemente

[A4] Das disciplinas cursadas por você no curso de Contabilidade, qual a que mais se assemelha à apresentada no cenário anterior?

[A5] Para você, quais foram as características mais marcantes dessa disciplina?

Por favor, escreva aqui, novamente, o nome de APENAS UMA disciplina que mais assemelha àquela apresentada no cenário apresentado anteriormente.

Em relação **APENAS A ESSA DISCIPLINA**, considere as afirmações apresentadas a seguir. Para cada alternativa, escolha um único número entre 1 e 7 que melhor apresente o seu grau de concordância.

<p>[B1] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso intenso de seminários com ampla participação dos alunos.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B2] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu uso intenso de exercícios teóricos ou conceituais com respostas únicas.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B3] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os alunos participaram muito do planejamento das aulas.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B4] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de provas escritas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B5] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso intenso de dinâmicas em grupos, análises de casos ou simulações da realidade empresarial.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B6] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, o conteúdo programático foi apresentado aos alunos.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B7] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de avaliações mecanicistas com foco na memorização de conceitos.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B8] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu discussão intensa de problemas na busca de uma solução para o problema proposto.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B9] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os alunos participaram pouco do planejamento das aulas.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B10] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso constante de debates.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B11] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os critérios de avaliação foram determinados pelo docente.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B12] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de seminários ou atividades em sala com discussão e debates com participação dos alunos.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>
<p>[B13] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os critérios de avaliação foram discutidos com os alunos.</p> <p style="text-align: center;">Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente</p>

[B14] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu pouca interação com os alunos que costumaram registrar participação eventual nas aulas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B15] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu uso intenso do quadro e de slides. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B16] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, o conteúdo programático das disciplinas foi discutido com os alunos. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B17] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, as aulas foram essencialmente expositivas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B18] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de provas práticas ou simulações de contextos empresariais. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

Por favor, escreva aqui, novamente, o nome de APENAS UMA disciplina que mais assemelha àquela apresentada no cenário apresentado anteriormente.

Em relação **APENAS A ESSA DISCIPLINA**, considere as afirmações apresentadas a seguir. Para cada alternativa, escreva um único número entre 1 (discordo plenamente) e 7 (concordo plenamente) que melhor apresente o seu grau de concordância.

Afirmação	Sua resposta (1 a 7)
[C1] Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo nesta disciplina.	
[C2] Eu já tive boas razões para vir a esta disciplina, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	
[C3] Eu não vejo por que devo vir a esta disciplina.	
[C4] Eu não sei ou eu não entendo o que estou fazendo nesta disciplina.	
[C5] Eu não vejo que diferença faz vir a esta disciplina.	
[C6] Venho a esta disciplina para não receber faltas.	
[C7] Venho a esta disciplina para conseguir o diploma.	
[C8] Venho a esta disciplina para não ficar em casa.	
[C9] Venho a esta disciplina porque a presença é obrigatória.	
[C10] Venho às aulas porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	
[C11] Venho às aulas porque meus pais me obrigam.	

[C12] Venho a esta disciplina para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	
[C13] Venho a esta disciplina porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.	
[C14] Venho a esta disciplina para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	
[C15] Venho a esta disciplina porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.	
[C16] Venho a esta disciplina porque é isso que esperam de mim.	
[C17] Venho às aulas porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	
[C18] Venho a esta disciplina porque a frequência é necessária para a aprendizagem.	
[C19] Venho a esta disciplina porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	
[C20] Venho às aulas porque acredito que alguns anos a mais de estudos melhorarão minha competência no trabalho.	
[C21] Venho a esta disciplina porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	
[C22] Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas desta disciplina.	
[C23] Venho a esta disciplina porque o acesso ao conhecimento se dá nas aulas.	
[C24] Venho a esta disciplina porque é isso que escolhi para mim.	
[C25] Venho porque gosto muito de vir à disciplina.	
[C26] Venho porque para mim a disciplina é um prazer.	

Por favor, escreva aqui, novamente, o nome de APENAS UMA disciplina que mais assemelha àquela apresentada no cenário apresentado anteriormente.

Em relação **APENAS A ESSA DISCIPLINA**, considere as afirmações apresentadas a seguir. Para cada alternativa, escreva um único número entre 0 (discordo plenamente) e 10 (concordo plenamente) que melhor apresente o seu grau de concordância.

[D1] Eu organizo todas as minhas atividades nesta disciplina. Discordo plenamente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo plenamente
[D2] Ao término da aula, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos desta disciplina. Discordo plenamente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo plenamente
[D3] Após fazer a prova desta disciplina, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos. Discordo plenamente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo plenamente
[D4] Eu compreendo a maioria dos conceitos abordados nesta disciplina. Discordo plenamente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo plenamente

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
CENÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PASSIVAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa intitulada: “As Práticas Pedagógicas e os efeitos da Motivação Acadêmica no ambiente Contábil”, realizada pelo mestrando Emerson Gibaut, sob a orientação do Prof. Dr. Adriano Leal Bruni, da Universidade Federal da Bahia. A sua participação é voluntária e não acarretará custos para você, não sendo também disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Ao aceitar o presente termo, você concorda em participar do estudo e responder ao questionário a seguir apresentado, estando ciente de que será mantido o sigilo de sua identidade, sendo coletados serão analisados apenas de forma agregada, sem identificação do (a) respondente.

(a) Aceito

(b) Não aceito

**Para as perguntas dos próximos blocos, responda da forma que julgar mais apropriada.
Não existem respostas certas ou erradas.**

Desde já, muito obrigado!

Emerson Gibaut (emersongibaut@gmail.com)

Nesta pesquisa buscamos entender efeitos associados às práticas pedagógicas no ensino de Contabilidade. Para as questões dos próximos blocos, considere o caso específico da disciplina apresentada no cenário apresentado a seguir.

As práticas pedagógicas de uma disciplina cursada por você na graduação em Contabilidade foram marcadas pela presença essencialmente de aulas expositivas, com a utilização do quadro e a projeção de slides. Existiu pouca interação com os alunos e as aulas eram conduzidas essencialmente pelas exposições do professor. Como critério de avaliação de desempenho dos alunos, o professor utilizou intensamente provas escritas.

Para cada uma das três afirmações a seguir escolha uma resposta entre 1 (Discordo fortemente) e 7 (Concordo fortemente).

[A1] Posso facilmente me imaginar na aula desta disciplina.

Discordo fortemente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo fortemente

[A2] A descrição da disciplina é de fácil compreensão para mim.

Discordo fortemente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo fortemente

[A3] A descrição da disciplina é realista.

Discordo fortemente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo fortemente

[A4] Das disciplinas cursadas por você no curso de Contabilidade, qual a que mais se assemelha à apresentada no cenário anterior?

[A5] Para você, quais foram as características mais marcantes dessa disciplina?

Por favor, escreva aqui, novamente, o nome de APENAS UMA disciplina que mais assemelha àquela apresentada no cenário apresentado anteriormente.

Em relação **APENAS A ESSA DISCIPLINA**, considere as afirmações apresentadas a seguir. Para cada alternativa, escolha um único número entre 1 e 7 que melhor apresente o seu grau de concordância.

[B1] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso intenso de seminários com ampla participação dos alunos. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B2] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu uso intenso de exercícios teóricos ou conceituais com respostas únicas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B3] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os alunos participaram muito do planejamento das aulas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B4] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de provas escritas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B5] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso intenso de dinâmicas em grupos, análises de casos ou simulações da realidade empresarial. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B6] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, o conteúdo programático foi apresentado aos alunos. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B7] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de avaliações mecanicistas com foco na memorização de conceitos. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B8] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu discussão intensa de problemas na busca de uma solução para o problema proposto. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B9] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os alunos participaram pouco do planejamento das aulas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B10] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu um uso constante de debates. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B11] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os critérios de avaliação foram determinados pelo docente. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B12] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de seminários ou atividades em sala com discussão e debates com participação dos alunos. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B13] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, os critérios de avaliação foram discutidos com os alunos. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

[B14] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu pouca interação com os alunos que costumaram registrar participação eventual nas aulas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B15] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, existiu uso intenso do quadro e de slides. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B16] Sobre a participação dos alunos no planejamento e condução das aulas, o conteúdo programático das disciplinas foi discutido com os alunos. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B17] Sobre o modelo de ensino adotado pelo professor, as aulas foram essencialmente expositivas. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente
[B18] Sobre os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, existiu uso intenso de provas práticas ou simulações de contextos empresariais. Discordo plenamente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

Por favor, escreva aqui, novamente, o nome de APENAS UMA disciplina que mais assemelha àquela apresentada no cenário apresentado anteriormente.

Em relação **APENAS A ESSA DISCIPLINA**, considere as afirmações apresentadas a seguir. Para cada alternativa, escreva um único número entre 1 (discordo plenamente) e 7 (concordo plenamente) que melhor apresente o seu grau de concordância.

Afirmação	Sua resposta (1 a 7)
[C1] Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo nesta disciplina.	
[C2] Eu já tive boas razões para vir a esta disciplina, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	
[C3] Eu não vejo por que devo vir a esta disciplina.	
[C4] Eu não sei ou eu não entendo o que estou fazendo nesta disciplina.	
[C5] Eu não vejo que diferença faz vir a esta disciplina.	
[C6] Venho a esta disciplina para não receber faltas.	
[C7] Venho a esta disciplina para conseguir o diploma.	
[C8] Venho a esta disciplina para não ficar em casa.	
[C9] Venho a esta disciplina porque a presença é obrigatória.	
[C10] Venho às aulas porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	
[C11] Venho às aulas porque meus pais me obrigam.	
[C12] Venho a esta disciplina para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	

[C13] Venho a esta disciplina porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.	
[C14] Venho a esta disciplina para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	
[C15] Venho a esta disciplina porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.	
[C16] Venho a esta disciplina porque é isso que esperam de mim.	
[C17] Venho às aulas porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	
[C18] Venho a esta disciplina porque a frequência é necessária para a aprendizagem.	
[C19] Venho a esta disciplina porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	
[C20] Venho às aulas porque acredito que alguns anos a mais de estudos melhorarão minha competência no trabalho.	
[C21] Venho a esta disciplina porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	
[C22] Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas desta disciplina.	
[C23] Venho a esta disciplina porque o acesso ao conhecimento se dá nas aulas.	
[C24] Venho a esta disciplina porque é isso que escolhi para mim.	
[C25] Venho porque gosto muito de vir à disciplina.	
[C26] Venho porque para mim a disciplina é um prazer.	

Por favor, escreva aqui, novamente, o nome de APENAS UMA disciplina que mais assemelha àquela apresentada no cenário apresentado anteriormente.

Em relação **APENAS A ESSA DISCIPLINA**, considere as afirmações apresentadas a seguir. Para cada alternativa, escreva um único número entre 0 (discordo plenamente) e 10 (concordo plenamente) que melhor apresente o seu grau de concordância.

[D1] Eu organizo todas as minhas atividades nesta disciplina. Discordo plenamente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo plenamente
[D2] Ao término da aula, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos desta disciplina. Discordo plenamente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo plenamente
[D3] Após fazer a prova desta disciplina, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos. Discordo plenamente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo plenamente
[D4] Eu compreendo a maioria dos conceitos abordados nesta disciplina. Discordo plenamente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Concordo plenamente

