

# Motivação dos Alunos de Ciências Contábeis: um Estudo no Contexto do Ensino Remoto na Pandemia de Covid-19

## *Motivation of Accounting Students: a Study in the Context of Remote Learning in the Covid-19 Pandemic*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2149

Tania Maria RIBEIRO<sup>1</sup>  
Renata Georgia Motta KURTZ<sup>2</sup>  
Andrea Paula Osório DUQUE<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centro Universitário Augusto Motta.  
Rio de Janeiro, BRASIL

<sup>2</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, BRASIL

\*[profanribeiro@gmail.com](mailto:profanribeiro@gmail.com)

### Resumo

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19 e a necessidade de isolamento social. Diante deste cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) propuseram a utilização de novas estratégias a fim de manter o aprendizado do discente e, por isso, a maioria das universidades no Brasil optou pelas aulas remotas. Este artigo objetiva analisar quais são os fatores promotores da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, de uma universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, tendo como cenário as aulas remotas, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. A metodologia teve abordagem qualitativa, descritiva, com entrevista em profundidade, com um *corpus* formado por 12 estudantes de quarto período de Ciências Contábeis do semestre 2021.1. Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos apresentou motivação autônoma para o estudo, sendo seis com motivação intrínseca. Nesse sentido, foi possível perceber que os fatores ambientais e pessoais afetam a motivação intrínseca dos alunos, e que seus comportamentos são guiados por contextos que fornecem contribuições às necessidades psicológicas, o que demanda dos indivíduos competências que podem variar o nível e tipo de motivação.

**Palavras-chave:** Autodeterminação. Motivação. Ensino remoto. Aprendizado. Covid-19.



Recebido 21/12/2023  
Aceito 23/09/2024  
Publicado 26/09/2024

### COMO CITAR ESTE TRABALHO

**ABNT:** RIBEIRO, T. M.; KURTZ, R. G. M.; DUQUE, A. P. O. Motivação dos Alunos de Ciências Contábeis: um Estudo no Contexto do Ensino Remoto na Pandemia de Covid-19. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2149, 2024. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2149>

## Motivation of Accounting Students: a Study in the Context of Remote Learning in the Covid-19 Pandemic

### Abstract

*The years 2020 and 2021 were marked by the Covid-19 pandemic and the need for social isolation. Faced with this scenario, Higher Education Institutions (HEIs) have proposed the use of new strategies to maintain student learning and, for this reason, most universities in Brazil have opted for remote classes. This article aims to analyze the factors that promote the motivation of Accounting students at a private university in Rio de Janeiro, using remote classes as a scenario, from the perspective of self-determination theory. The methodology took a qualitative, descriptive approach, with in-depth interviews with a corpus of 12 fourth-year Accounting students from semester 2021.1. The results showed that most of the students were autonomously motivated to study, with six being intrinsically motivated. In this sense, it was possible to see that environmental and personal factors affect students' intrinsic motivation and that their behaviors are guided by contexts that provide contributions to psychological needs, which demand competencies from individuals that can vary the level and type of motivation.*

**Keywords:** Self-determination. Motivation. Remote teaching. Learning. Covid-19.

## 1. Introdução

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19, que transformou a maneira como as pessoas se relacionam. Universidades, escolas e outras atividades comerciais e empresariais tiveram que suspender as aulas presenciais para evitar o risco de contágio, desafiando esta nova vivência.

Diante deste novo cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) propuseram a utilização de novas estratégias para manter o aprendizado do discente mesmo em casa e, por isso, a maioria das universidades e escolas no Brasil optou pelo que ficou conhecido como aula remota. Diferente do ensino a distância, as aulas remotas (aulas virtuais síncronas) caracterizam-se principalmente por serem como as lives, ou seja, "ter aulas em casa ao vivo e transmitidas pela internet", forma de aprendizado que poderá ser o futuro do ensino dos conteúdos curriculares (Medeiros; Antonelli; Portulhak, 2019).

Usando a tecnologia, as aulas remotas foram a maneira encontrada para o prosseguimento das atividades educacionais durante a pandemia. Porém, o que em teoria parece muito promissor; na prática, pode oferecer vários desafios. Alunos de classes sociais mais desfavorecidas, que já enfrentam diversos percalços no ensino superior brasileiro, como trabalhar fora, residir distante do trabalho ou da universidade, tiveram mais obstáculos a superar. Isso porque nesse modelo é necessário que o aluno tenha um bom pacote de dados móveis em sua residência, um equipamento, que pode ser um *notebook* ou até mesmo um telefone celular e um ambiente propício ao estudo. No entanto, nem sempre isso acontece, o que muitas vezes pode impactar na motivação do discente, como relatado por alguns participantes desta pesquisa.

Para Lopes *et al.* (2015), a autodeterminação e a automotivação são fatores determinantes para que o aluno se desenvolva no aprendizado com aulas remotas. De modo a assimilar os determinantes motivacionais e desvendar condições que possibilitem maneiras autodeterminadas de motivação, Deci e Ryan (1985) elaboraram a teoria da autodeterminação (*Self Determination Theory* - SDT). A SDT é uma macrote-

oria da motivação que possibilita uma forma de compreender e melhorar a motivação dos discentes, sendo formada por cinco miniteorias alicerçadas por estudos de laboratório e de campo: teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração organísmica, teoria das orientações de causalidade, teoria das necessidades básicas e teoria do conteúdo do objetivo, que serão explicitadas ao longo deste artigo (Reeve; Deci; Ryan, 2004).

Deci e Ryan (1985) evidenciam que a motivação é estudada dentro da teoria da autodeterminação (SDT), e classificam a motivação como intrínseca (ou autônoma) e extrínseca (ou controlada), sendo a primeira por ser sentida e a segunda por ser adquirida. A diferenciação principal entre motivação autônoma (intrínseca) e motivação controlada (extrínseca) é que a primeira resulta em exercer um critério de experimentação, e a segunda, de imposição (Gagné; Deci, 2005).

A motivação para este artigo originou-se da experiência de uma das autoras como docente em uma instituição de ensino superior do Rio de Janeiro, no ciclo básico do curso de Ciências Contábeis, que atende muitos alunos em situação socioeconômica menos favorecida e, inclusive, diversos deles trabalham durante o dia e estudam à noite. Observa-se, com frequência, a falta de estímulo, a ausência de motivação, o cansaço que atinge esse público, que ainda pode ter uma terceira jornada ao chegar em casa, além de muitos residirem distantes de seus locais de trabalho, entre outros empecilhos a um bom rendimento acadêmico.

Portanto, este estudo objetiva compreender os fatores promotores da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade privada brasileira para estudar e aprender, na visão dos discentes, tendo como cenário as aulas remotas durante a pandemia do Covid-19, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT).

## 1.1. Ensino Remoto

A internet tem sido utilizada de tal forma como meio de interação e disseminação de conhecimento que se tornou uma necessidade social, pois é primordial no processo de ensino de forma remota (Mendes; Oliveira, 2020). Porém, o emprego da *internet* como auxílio à educação já ocorre há algum tempo. O ensino com o uso de interfaces digitais é uma alternativa já existente e que vem crescendo no Brasil. No entanto, é necessário apresentar as diferenças entre Educação a Distância (EAD), Educação *online* e Ensino remoto, que foi utilizado emergencialmente em virtude da pandemia.

A Educação a Distância (EAD) é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e suas portarias. A fim de poderem ser oferecidos, os cursos na modalidade a distância necessitam de prévia autorização do Ministério da Educação (MEC), após avaliação, pelas instâncias envolvidas, do projeto encaminhado. As práticas a distância se mantêm durante todo o curso com um tutor para dar suporte aos alunos, e avaliações previamente agendadas nos polos vinculados ao curso. Em geral, há um baixo nível de interatividade nas atividades, que normalmente centram-se na leitura de materiais escritos ou audiovisuais disponibilizados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e discussões em fóruns. Moreno (2023) afirma que há vários modos de entender a Educação a Distância (EaD), o que possibilita identificar sua particularidade em três características principais: a importância da tecnologia, o foco no aprendizado do discente e a flexibilidade no tempo e no espaço geográfico.

Diferentemente, Santos (2005) e Almeida e Santos (2022) ensinam que a educação *online* é um fenômeno da cibercultura envolvendo interatividade, aprendizagem colaborativa e autoaprendizagem, por meio das relações entre todos e interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), modificando o conceito de distância geográfica e exercendo o potencial de inclusão da educação.

Por sua vez, as práticas de educação remota foram a alternativa utilizada como forma de manter as atividades educacionais mesmo no período de isolamento social por conta da pandemia. Essas práticas se realizam por meio de atividades executadas em plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros seguindo, em geral, o mesmo cronograma de datas e horários e com os mesmos professores responsáveis pelas disciplinas quando presenciais, antes do distanciamento. Porém, nem os professores nem os alunos foram formados para as aulas remotas, de forma que essa prática se revelou próxima à EAD. E os alunos, em muitos casos, sequer tinham acesso a uma internet rápida ou um equipamento adequado para acompanhamento das aulas. Essa é uma questão política e social que demanda investimentos e políticas públicas a fim de atenuar os problemas de intensificação da desigualdade e equidade na educação brasileira (Marques, 2020). Se, por um lado, o ensino remoto foi uma forma de garantir a continuidade da educação de muitos estudantes respeitando o isolamento social; por outro lado, o ensino por meio virtual não esteve igualmente acessível a uma parcela de alunos, desfavorecidos economicamente (Boto, 2020). Segundo o autor, esses alunos desfavorecidos economicamente tinham, também, no ensino presencial a possibilidade de acessar bibliotecas, laboratórios de informática e equipamentos tecnológicos das instituições de Ensino (Boto, 2020).

No entanto, apesar de serem uma opção imposta pelo isolamento físico, as aulas remotas foram a alternativa para a continuidade imediata de um processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Embora este cenário possa ser desafiador, para outros representou falta de motivação. Muitos alunos, na instituição pesquisada, já enfrentavam uma realidade difícil em conciliar família, trabalho e estudo e, assim, acrescentou-se mais um dificultador: as aulas não mais presenciais e sim remotas. Desse modo, a investigação sobre a motivação para o estudo e a aprendizagem, objeto dessa pesquisa, torna-se ainda mais crítica e necessária.

## 1.2. Teoria da Autodeterminação (SDT)

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

A SDT classifica a motivação em três tópicos principais: motivação intrínseca (fazer algo porque é satisfatório, prazeroso); motivação extrínseca (fazer algo porque leva a resultados palpáveis) e desmotivação, ou ausência de motivação (não há vontade de fazer algo). As teorias utilizadas como suporte para a sustentação da teoria da autodeterminação motivacional são: teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração organísmica, teoria das orientações de causalidade, teoria das necessidades básicas e teoria do conteúdo do objetivo (Reeve; Deci; Ryan, 2004). Na teoria da avaliação cognitiva, supõe-se que ocorrências externas possibilitam sustentar a motivação intrínseca de estudantes. Considera-se que o evento que favorecer a compreensão do locus interno de causalidade possibilita um incremento da motivação intrínseca para a ação.

Já a teoria da integração organísmica objetiva discriminar as variadas maneiras de motivação extrínseca, explicitando que ela pode variar no grau de autonomia. Nessa teoria, há um *continuum* de autodeterminação, que começa pela desmotivação ou ausência de motivação transitando para quatro tipos de motivação extrínseca e atingindo a motivação intrínseca (Deci; Ryan, 1991). Cavenaghi (2009) define os elementos componentes do *continuum* da motivação, de acordo com a teoria da autodeterminação, como:

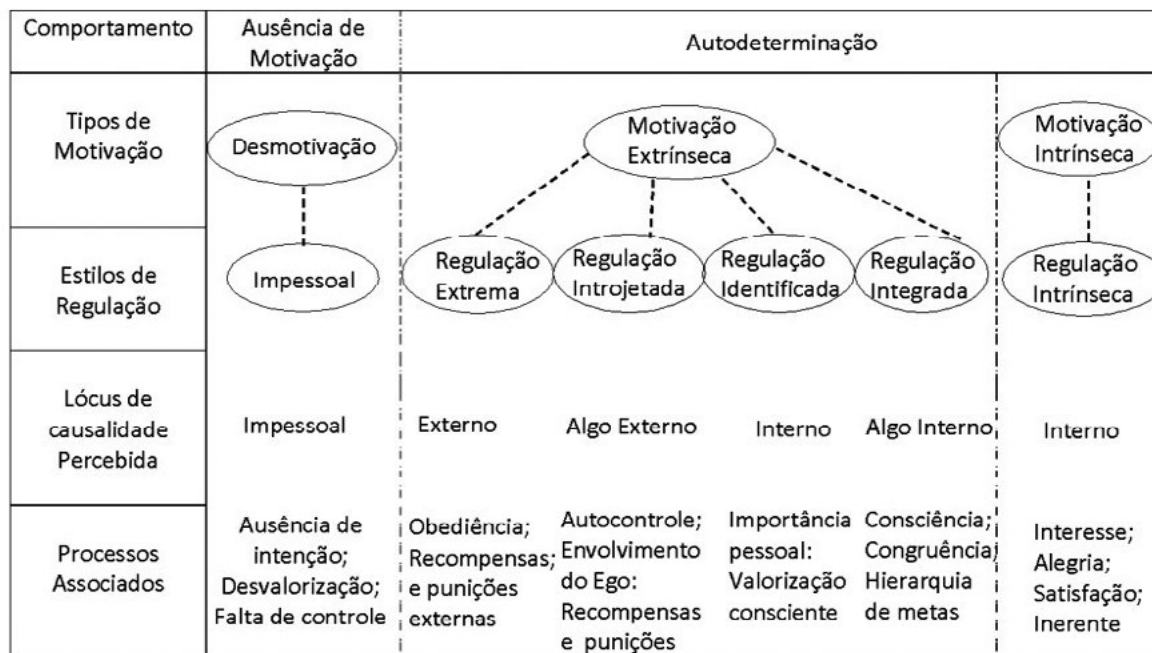
- Desmotivação/Ausência de motivação: estado em que falta, ao aluno, vontade de agir, o

que acarreta no menosprezo da atividade, na percepção de ausência de competência para executá-la ou porque acredita que não alcançará os resultados almejados.

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

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

**Figura 1:** *Continuum* de autodeterminação



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

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

Quadro 1: Níveis de motivação

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

Fonte: Richard, Ryan e Moller (2017).

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

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

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

Ryan e Deci (2000) consideram ainda que a motivação é importante para a execução de uma tarefa, independente de esta ser ou não uma atividade relacionada ao trabalho, pois sem motivação o indivíduo não será impelido a fazer algo. Independentemente da atividade a ser desenvolvida, se laboral ou não, a motivação para fazê-la é necessária, caso contrário, o indivíduo enfrentará a desmotivação, ou ausência de motivação. Segundo Jang et al. (2009), aspectos específicos do docente, além da autonomia percebida pelos alunos, tornam-nos mais motivados intrinsecamente.

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

Nesse sentido, estudantes capazes, porém sem autonomia, podem não conservar sua motivação interna de aprendizagem. Vários estudos sustentam a teoria da SDT de que autonomia e as habilidades são essenciais para conservar a motivação intrínseca (Deci; Koestner; Ryan, 1999). Desse modo, na seara da

educação, a motivação é presumida como um fator chave no que se refere à aprendizagem (Lim, 2004). Estudos mais antigos demonstraram que a motivação do estudante está associada a diversos resultados relevantes da aprendizagem, como persistência (Vallerand; Bissonnette, 1992), retenção (Lepper; Cordova, 1992) e satisfação com o curso (Fujita-Starck; Thompson, 1994).

Sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT), à presente pesquisa interessa conhecer os fatores que promoveram a motivação dos estudantes para estudar e aprender em um contexto desafiador: aulas remotas durante a pandemia do Covid-19.

### 1.3. Teoria da Autodeterminação (SDT) no Ensino de Ciências Contábeis

Leal, Miranda e Carmo (2013) avaliaram a motivação de estudantes de todos os períodos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, à luz da teoria da autodeterminação e constataram motivação bem variada para a aprendizagem. De um lado, estudantes almejavam ampliar o nível de conhecimentos ou alcançar uma capacitação adequada para o exercício de sua futura profissão e, de outro, alguns apenas desejavam obter o diploma ou somente frequentavam as aulas para garantir presença. O nível de autonomia motivacional decresceu ao longo do curso, e que uma das possíveis causas poderia estar ligada à qualificação didático-pedagógica dos professores. Os resultados aferidos nesta pesquisa ressaltaram a importância de o professor conhecer os processos de motivação e sua importância em sala de aula, visto que, no ambiente universitário, o discente pode ter seu comportamento pautado por vários fatores, como pressões internas, influências sociais ou frequências (Leal; Miranda; Carmo, 2013).

Adicionalmente, Sá e Souza e Miranda (2019) conduziram um estudo com alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública à luz da teoria da autodeterminação. Seus resultados mostraram não haver divergência importante entre as médias nos dois instantes dos três tipos de motivação mais autodeterminados (motivação intrínseca, extrínseca por identificação e introjetada). Entretanto, verificou-se acréscimo nos fatores relacionados à desmotivação, ou à ausência de motivação, e à motivação extrínseca por regulação externa na frequência às aulas. Com o transcorrer do percurso acadêmico, a automotivação tendeu a diminuir, o que sugeriu que fossem investigadas possíveis técnicas de manutenção ou aumento da motivação dos alunos ao longo do curso (Sá e Souza; Miranda, 2019).

## 2. Metodologia

Esta é uma pesquisa descritiva (Gil, 2008), de abordagem qualitativa, caracterizada por Malhotra (2019) como não estruturada, fundamentada em entrevistas em profundidade (Creswell, 2007), que oportunizam percepções, melhores pontos de vista e compreensão do tema. O instrumento de coleta de dados, portanto, foi a entrevista em profundidade com roteiro semiestruturado, em que o atributo mais importante do entrevistador é a disposição verdadeira pelas pessoas que têm algo a ofertar (Seidman, 1998). De acordo com Godoi e Mattos (2006), entrevistas semiestruturadas possibilitam flexibilidade ao pesquisador para organizar e elaborar as perguntas durante as entrevistas. O roteiro de entrevistas foi semiestruturado (disponível no apêndice deste artigo), visto que se acredita ser este o tipo de interlocução mais adequado para atender e responder aos objetivos desta pesquisa.

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

O roteiro foi composto por questões demográficas, seguidas de perguntas sobre percepção do aluno quanto a estudar durante a pandemia e quais mudanças foram por ele percebidas; sobre o período pré-pandemia; sobre o primeiro semestre, quando da mudança das aulas tradicionais para remotas; e sobre o segundo semestre, em comparação com o primeiro.

O critério utilizado para selecionar os respondentes foi o interesse dos alunos à publicação de uma mensagem pelo Mural do Google Classroom para a turma de 40 alunos do 4º período do ciclo básico. Doze alunos responderam à mensagem; todos os 12 foram então contactados e entrevistados por meio do Google Meet. Os estudantes foram classificados aleatoriamente de A1 a A12. As idades variaram entre 20 e 34 anos, sendo cinco estudantes do gênero feminino e sete do gênero masculino.

### 3. Resultados e Discussão

As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise qualitativa. Os resultados demonstraram que a transição de ensino presencial, tradicional, para o remoto foi traumática para a maioria dos alunos. Por isso, o primeiro semestre de 2020 foi desafiador para todos, e inquietante para alguns, visto ser um período de adaptação. É preciso destacar a idade dos alunos entrevistados, pois oito têm mais de 25 anos, e cinco mais de 30 anos e estavam afastados há algum tempo da vida escolar. A maioria dos entrevistados afirmou ser responsável pelo pagamento de mensalidades, livros e demais materiais necessários ao estudo, o que os faz, segundo os relatos, dar ainda mais valor ao curso.

Os dados mostraram que a maioria dos alunos faz um curso em uma área de que gostam, ou com a qual querem trabalhar futuramente, o que foi fundamental para manter-lhes a motivação, pois havia diversos fatores que dificultaram o percurso, e que poderiam ter feito com que desistissem. Os principais fatores que facilitaram o ensino remoto durante a pandemia, na percepção dos alunos, foram o suporte dos professores, dos pares e da família, além do acesso à tecnologia e da gravação das aulas. O relato da entrevistada A5 ilustra o suporte docente: “alguns docentes não sossegavam um minuto até você compreender o assunto”. A importância do professor condiz com o que afirmam Jang *et al.* (2009), quando mencionam que aspectos específicos do docente e o modo como ele apresenta tarefas de aprendizagem podem incentivar a motivação e promover um aprendizado mais profundo. O estudante A7 referiu-se ao suporte dos pares: “Então, o que me motivou e me ajudou a estudar foi a amizade com um colega de classe, porque ele consegue simplificar a matéria de uma maneira que eu entenda. Só não tinha aquela presença, aquele ambiente todo.”, corroborando Leal, Miranda e Carmo (2013) sobre o discente comparecer às aulas em busca dessas interações, que para muitos são importantes. O entrevistado A11 mencionou o suporte da família, o que foi um achado da pesquisa que emergiu dos próprios entrevistados, como o exemplo em seu relato: “a família da gente, né, a família da gente é primordial na ajuda, é aquilo, você sente uma falta de vontade com alguma coisa, é alguém que vai lá e puxa a sua orelha, puxa a sua orelha, porque “o problema é esse? Então a gente vai resolver”. Já a fala de A5 mostra a importância da gravação das aulas: “como as aulas ficaram gravadas, pra mim ficou muito mais fácil absorver as matérias”.

Por outro lado, os fatores que, segundo os alunos, dificultaram o ensino remoto durante a pandemia foram a falta de acesso à *internet*, pouco tempo para adaptação, falta de contato presencial, falta de local apropriado para estudo, o cansaço e a preguiça.

A entrevistada A1 relatou o desafio da conexão à *internet*: “A *internet* não funcionava. Isso dificultava e muito. A *internet* do celular não pegava, a *internet* de casa às vezes não funcionava, então foi um momento muito complicado.” Como a instituição pesquisada atende em sua maioria alunos pertencentes às classes C e D, 33% dos entrevistados mencionaram a questão da precariedade da *internet* em sua residência como o maior obstáculo para um melhor aproveitamento, o que corrobora a fala de Mendes e Oliveira (2020), que afirmam que hoje a *internet* é uma demanda social, já que é um instrumento essencial para o



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

Quanto aos principais desafios do estudo durante a pandemia, segundo os entrevistados, foram mencionadas as condições tecnológicas, a convivência com a família no mesmo espaço durante as aulas, a gestão do tempo e a adaptação ao novo na transição para o ensino remoto. Como mencionado por quatro alunos, no ensino presencial havia a possibilidade de um local tranquilo de estudo, como a biblioteca, que podia ser usufruído antes ou após as aulas. Isso condiz com Boto (2020), que aponta que era nos espaços das instituições de ensino que alunos, desfavorecidos economicamente, tinham oportunidade de acesso aos equipamentos tecnológicos e a locais de estudo.

Quanto à motivação dos estudantes para o ensino e o aprendizado sob a teoria da autodeterminação (SDT), as respostas dos alunos foram classificadas em subcategorias, considerando-se os níveis descritos no *continuum* de motivação definido por Deci e Ryan (2000) no Quadro 1: ausência de motivação, motivação externa por regulação externa, motivação externa por regulação introjetada, motivação externa por regulação identificada, motivação externa por regulação integrada e motivação intrínseca. É importante observar que alguns alunos mencionaram mais de um fator preponderante.

Seis entrevistados mencionaram diretamente que fazem um curso em uma área de que gostam, que se identificam com Ciências Contábeis, e que querem trabalhar nessa área, o que foi fundamental para manter-lhes a motivação, pois havia diversos fatores que dificultaram o percurso, e que poderiam ter feito com que desistissem, o que tornava mais prazeroso o estudo, demonstrando motivação intrínseca. Foi possível perceber também que os estudantes têm por objetivo os ganhos resultantes no exercício da futura profissão. Um dos alunos da pesquisa apresentou preponderância da motivação extrínseca por regulação integrada, ilustrado por sua fala:

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

Alguns referiram-se a almejar crescimento pessoal, citando de alguma maneira, que o momento exigia querer e saber aonde se quer chegar. Relataram que o fator primordial que lhes facilitou no ensino remoto foi poder enxergar um futuro melhor, denotando motivação externa por regulação identificada. Os dados vão ao encontro do que afirmam Leal, Miranda e Carmo (2013), de que muitos alunos de Ciências Contábeis, quando do ingresso na faculdade, têm foco nos benefícios profissionais que advirão após a realização do curso. São exemplos as falas de A12 e de A1:

“Mas o que me ajudava é que como a gente tem um objetivo, uma meta, quando a gente quer muito algo, a gente vai até o final por isso, então desde quando eu entrei na faculdade é um sonho meu o que eu quero realizar, então todas as vezes que eu fiquei triste, todas as vezes que eu fico um pouco para baixo, eu tentava focar no meu objetivo principal, no meu objetivo de estar ali no curso, no meu objetivo de estar procurando conhecer mais da área, o meu objetivo de saber que aquilo ali é o que eu quero para a minha vida.” (A12)

“O meu foco é realmente os meus filhos, é uma melhoria de vida que no passado eu deixei correr, então hoje a minha motivação são os meus filhos”. (A1)

Não surgiram dados, dentre os pesquisados, sobre a motivação externa por regulação introjetada e por regulação externa. Por fim, dois entrevistados manifestaram desmotivação ou ausência de motivação, não sabendo o porquê de estudarem, relatando costumeira distração durante as aulas, o que corrobora Guimarães e Bzuneck (2008), ao dizerem que a desmotivação, ou ausência de motivação, tem por característica a falta de interesse em se realizar uma atividade ou a falta de proatividade. A respeito das razões, a aluna A4 relatou: “ah, é porque eu tô com preguiça”, enquanto A7 afirmou enfrentar problema de saúde e não ter um bom equipamento para acompanhar as aulas. Adicionalmente, os entrevistados relataram perceber, ao longo dos semestres, um elevado número de desistentes, por diversos fatores: ensino fundamental e médio “fracos” ou há muito tempo afastados das escolas, o que acarreta grandes dificuldades para acompanhar o nível exigido; falta de tempo para estudar; residência distante do trabalho e/ou da universidade; dificuldades financeiras etc.

Assim, pelos resultados, pôde ser constatado que, como os alunos estavam enfrentando um momento atípico, de pandemia, e com aulas remotas, o nível de motivação alcançou seu nível mais baixo durante o primeiro semestre de 2020. No entanto, no decorrer do segundo semestre de 2020 e no primeiro de 2021, após adaptação ao novo modelo, e com a consciência de que no momento vivido aquela era a melhor opção, o nível de motivação dos alunos aumentou. Esse resultado contraria estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013) e de Sá e Souza e Miranda (2019), que também com alunos de Ciências Contábeis verificaram que o nível de autonomia motivacional decresceu ao longo do curso. É preciso ressaltar, no entanto, que são estudos realizados antes da pandemia; portanto, em um ambiente de aulas presenciais; aqui, comparou-se o primeiro momento de aulas remotas, 2020.1, com os semestres subsequentes, 2020.2 e 2021.1.

#### 4. Conclusão

Esta pesquisa teve como premissa verificar, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT), quais os fatores que, no contexto desafiador da pandemia, promovem a motivação dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade privada brasileira para estudar e aprender. Assim, tendo como perspectiva a importância da motivação como meio de levar o estudante a impulsionar seu envolvimento em atividades de aprendizagem, foi possível perceber que, no caso em estudo, os fatores ambientais e pessoais afetam a motivação intrínseca dos alunos, e que seus comportamentos são guiados por contextos que fornecem contribuições às necessidades psicológicas, o que demanda dos indivíduos competências que podem variar o nível e tipo de motivação.

Os resultados demonstraram, dentre os alunos entrevistados, uma motivação diversificada para a aprendizagem, porém a maioria apresentou um nível de motivação autônomo. Muitos estudantes tinham como foco aprofundar o nível de conhecimentos, por ser uma área que lhes agrada e cujo estudo é prazeroso, ou preocupação em atingir fundamentos adequados para um bom desempenho de sua futura profissão e eficiente inserção no mercado de trabalho. Alguns estudantes demonstraram que sua meta era realizar um sonho, conseguir uma adequada formação para inserção no mercado de trabalho. Pode-se deduzir que o fato de serem estudantes que trabalham dá a eles consciência da importância desse momento e dessa oportunidade de terem não só um diploma e uma profissão de nível superior, com meios para garantir uma ascensão social e um futuro melhor, como também crescimento pessoal. Apenas dois alunos apresentaram perfil de desmotivação, ou ausência de motivação, um deles por cansaço e preguiça, e outro, por contratempos de saúde e razões tecnológicas.

Outra contribuição do estudo é a importância do suporte dos professores, dos pares e da família na motivação para o estudo. Quando se verifica que a maioria dos alunos pesquisados é de classe social mais desfavorecida, isso se torna ainda mais relevante. As respostas dos alunos permitem inferir que todos, discentes, professores e instituição, tiveram que sair de sua “zona de conforto” para enfrentar uma situação atípica e inesperada. Em especial, o momento da mudança, meados de março de 2020, foi o mais impactante, em virtude da incerteza do por vir. É preciso ressaltar que os resultados deste estudo se limitam à seleção de sujeitos analisada, por alguns fatores específicos, no caso aulas remotas em tempos de pandemia, com alunos de classes C e D e de faixa etária, em sua maioria, acima de 25 anos e de Ciências Contábeis. Algumas dificuldades e desafios relatados pelos alunos certamente não serão os mesmos se os sujeitos de pesquisa forem de uma instituição que atenda alunos mais jovens e de classe social mais favorecida, ou de outro curso ou área de conhecimento.

Como sugestão de estudos futuros, esta pesquisa indica que seja avaliada a motivação dentro do *continuum* da autodeterminação em outras IES públicas e privadas, bem como outros respondentes como professor, coordenador e profissionais atuantes da área contábil. Por fim, sugere-se a realização de pesquisas quantitativas que complementem, a partir desta perspectiva metodológica, os achados aqui gerados para avanço na discussão sobre o fenômeno.

## Biodados e contatos dos autores



**Ribeiro, T.** é professora do Curso de Especialização em Planejamento Tributário e Graduação em Ciências Contábeis da Unisuam. Seus interesses de pesquisa incluem educação a distância, educação e planejamento tributário.

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-5451-3081>

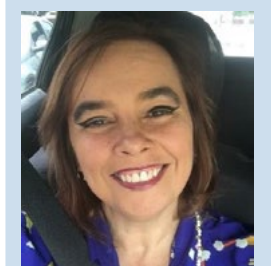
**E-mail:** [proftaniaribeiro@gmail.com](mailto:proftaniaribeiro@gmail.com)



**KURTZ, R. G. M.** é professora na Faculdade de Administração e Finança na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Psicologia, completou seu mestrado e doutorado em Administração na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Seus interesses de pesquisa incluem Ensino e Desenvolvimento humano e profissional, Diversidade, Comunicação, Empreendedorismo Social, com destaque para Transformação Social e Redução das desigualdades. Coordena o projeto de extensão e UDT LIPE – Laboratório de Inovação, pesquisa e Ensino em Administração, Contabilidade e Empreendedorismo, e o grupo de pesquisa Indivíduo, Trabalho e Sociedade (CNPq).

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9084-2022>

**E-mail:** [renata.kurtz@uerj.br](mailto:renata.kurtz@uerj.br)



**DUQUE, A. P. O.** é professora do Curso de Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ. Completou o seu doutorado em Ciência da Informação na Universidade Federal Fluminense. Seus interesses de pesquisa incluem educação a distância, educação, plágio, com destaque para o uso da informação.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2701-7876>

**E-mail:** [andrapauladuque@gmail.com](mailto:andrapauladuque@gmail.com)

## Agradecimentos

Este estudo foi financiado pela FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, por meio do programa ARC processo SEI e-26/010.002493/2019.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, W. C.; SANTOS, E. O. A Emergência da Educação On-line: Narrativas Docentes discentes de uma Educação On-line por/em outras Presencialidades. **EaD em Foco**, v. 12, n. 3, e1922, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1922>
- BOTO, C. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da USP**, São Paulo-SP, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus>. Acesso em: 12 maio 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 5 jul. 2024.
- CAVENAGHI, A. R. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro-RJ, v. 14, n. 2. 2009.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed. 2007. 248 p.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. A motivational approach to self: integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (ed). **Nebraska symposium on motivation**, 1990: Perspectives on motivation (p 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1991.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, Philadelphia, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum. 1985.
- DECI, E; KOESTNER, R.; RYAN, R. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, v. 125, p. 627- 668, 1999.
- FUJITA-STARCK, P.; THOMPSON, J. The effects of motivation and classroom environment on the satisfaction of noncredit continuing education students. AIR 1994. **Annual Forum Paper**, p. 1-24, 1994.
- GAGNÉ, M; DECI, E. Self-determination theory and work motivation. **J. Organiz. Behav**, v. 26, p. 331-362, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008.
- GODOI, C.; MATTOS, P. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva. 2006.
- GUIMARÃES, S; BZUNECK, J. A Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências e Cognição**, Ilha do Fundão, v.13, n. 1, p.101-113, 2008.
- JANG, H *et al*. Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented Korean students? **Journal of Educational Psychology**. 2009.

- KASSER, T.; RYAN, R. Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 22, n. 3, p. 280-287, 1996.
- LEAL, E; MIRANDA, G; CARMO, C.R. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças**. USP. São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.
- LEPPER, M.; CORDOVA, D. A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. **Motivation and Emotion**, v. 16, p. 187-208, 1992.
- LIM, D. Cross cultural differences in online learning motivation. **Educational Media International**, v. 41, n. 2, p.163-173, 2004.
- LOPES, L. *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**, ISSN 2238- 5320, UNEB, Salvador, v. 5, n. 1. Edição Especial: 5º ano da RGFC, p. 21-39, 2015.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. Tradução Nivaldo Montingelli Júnior e Alfredo Alves de Farias. 7.ed. Porto Alegre-RS: Bookman. 2019.
- MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Boletim da Conjuntura**, Boa Vista-RR, v. 3, n. 7, 2020.
- MEDEIROS, K.; ANTONELLI, R; PORTULHAK, H.. Desempenho acadêmico, procrastinação e o uso de tecnologias de informação e comunicação por estudantes da área de negócios. **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó-SC, v. 12, n. 1, p. 92-114, 2019.
- MENDES, M.; OLIVEIRA, S. Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais e sociais dos professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió- AL. **Anais**. Maceió- AL, 15, 16 e 17 de outubro, 2020.
- MORENO, E. L. Apolo, Atenas e Hefesto, as Bases do Conhecimento TPACK e a Educação a Distância. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e2021, 2023. DOI: [10.18264/eadf.v13i1.2021](https://doi.org/10.18264/eadf.v13i1.2021). Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2021>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- REEVE, J.; DECI, E.; RYAN, R. **Self-Determination Theory**: A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. 3. ed. Connecticut: Information Age Publishing, 2004, 368 p.
- RICHARD, M.; RYAN, R.; MOLLER, A. Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: a self determination Theory Perspective. Chapter 12. *In*: ELLIOT, Andrew; DWECK, Carol; YEAGER, David (eds). **Handbook of competence and motivation**: theory and application. Second Edition. New York: Guildford Press. 2017.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000b.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. **Psychological inquiry**, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000a.
- RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68–78, 2000.
- SÁ E SOUZA, Z; MIRANDA, G. Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 38, n. 2, 2019.

SANTOS, E. **Educação Online**: cibercultura e pesquisa- formação na prática docente. 2005. 351 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2005.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research**. A guide for researchers in education and the social sciences. 2 ed. Kindle Edition Teachers College Press. 1998, 143 p.

VALLERAND, R.; BISSONNETTE, R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. **Journal of Personality**, v. 60, p. 599-620, 1992.

WECHSLER, S. **Manual de estilo de pensar e criar**. São Paulo: LAMP/PUC. 2006.