

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

EMERSON ANDRADE GIBAUT

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

ADRIANO LEAL BRUNI

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo incentivo e apoio financeiro na construção deste trabalho. Este estudo é fruto da minha Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

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

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar a associação entre práticas pedagógicas no ensino de Contabilidade, apresentadas como ativas ou passivas, com a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem. A discussão teórica sustenta as hipóteses de que práticas ativas estariam associadas a uma maior motivação e a um nível percebido de aprendizagem mais elevado. A pesquisa envolveu amostra formada por 490 estudantes de Ciências Contábeis de quatro instituições de ensino superior da Bahia. 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. As escalas validadas com utilização de análise fatorial e os dados foram avaliados com o uso de regressão linear multivariada. Os resultados permitiram aceitar as duas hipóteses: práticas pedagógicas estariam associadas a uma maior motivação acadêmica dos estudantes e a um maior nível percebido de aprendizagem. O estudo contribuiu para o debate de aspectos motivacionais dos discentes de Ciências Contábeis e alertou para perceber que as composições das 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.

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

1 INTRODUÇÃO

A forma de ensinar do docente corresponde a um instrumento significativo para a motivação do aluno. A prática adotada pelo professor pode refletir em diversos fatores motivacionais, já que a perspectiva de motivação existente designa sobre diversos tipos. As práticas pedagógicas configuram uma relação dialética participativa, que visa estimular o protagonismo dos estudantes, no intuito de formar profissionais reflexivos, autônomos e colaborativos.

As práticas pedagógicas correspondem a fatores que vão além dos métodos de ensino, pois estes representam uma vertente desta relação entre teoria e prática, refere-se, portanto, à prática social empregada com a função de solidificar o processo pedagógico. Neste estudo, 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.

No que se refere às práticas pedagógicas, o 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.

Adicionalmente, foram 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.

A partir deste contexto de discussão sobre a prática de ensino baseada na prática ativa em Contabilidade juntamente com a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem, promove-se a análise das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes a partir da visão dos discentes. 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 o nível percebido de aprendizagem.

Este estudo pretende contribuir para a discussão de um diagnóstico inovador, logo, doravante a este 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)?

O centro da discussão pauta as práticas pedagógicas que poderiam estar associadas com o nível percebido de aprendizagem. Essa relação se apropria da ideia de que o professor seria o eixo do conhecimento e, a partir disto, os alunos absorveriam passivamente este conteúdo. 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 entre 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 utiliza cenários com ensino passivo e ativo. Consequentemente, essa investigação pretende atingir os seguintes objetivos específicos: mensurar a motivação acadêmica dos discentes de Ciências Contábeis; mensurar o nível percebido de aprendizagem dos discentes de Ciências Contábeis; diagnosticar a possível relação entre as práticas pedagógicas com a motivação acadêmica.

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.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Teoria da Autodeterminação

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.

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 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. O comportamento intrinsecamente motivado está relacionado com a satisfação das necessidades de si, 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.

Em um 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 ou de um ganho futuro do próprio ser humano. 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, já 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 autossuperação 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.

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.

A adoção de práticas pedagógicas ativas está direcionada a ação de um ensino amparado por debates, seminários, análises de casos, dinâmicas de grupos e simulações de realidades organizacionais. Nesta prática, a interação do docente com o discente se apresenta de forma constante e frequentemente as aulas podem ser conduzidas por meio de debates e

dinâmicas em que a participação dos alunos assume fundamental importância. A construção do conhecimento passa a ser fomentada pela interação entre professor e aluno.

Por outro lado, a adoção de práticas pedagógicas passivas se apresenta pela essencialmente pela presença de aulas expositivas, com um espaço ínfimo para discussão, reprodução constante de conteúdos sem a compreensão do conhecimento como uma formação construtivista. Uma das características marcantes das práticas pedagógicas passivas corresponde a memorização de conteúdos e o uso intenso de provas escritas como critério de avaliação de desempenho dos alunos. Neste modelo, a abordagem da prática pedagógica é elaborada por meio da transferência dos conteúdos formados pelo professor.

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. 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. Os resultados obtidos da pesquisa constata 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.

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 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. Os fatores que influenciaram essa escolha foram representados pelos componentes: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais. 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.

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. 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.

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. 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. 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 práticas 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.

Motivação Acadêmica em Contabilidade

Há estudos que discutem a motivação acadêmica conforme Helm (2015), Mascarell e Cabedo (2014), Opdecam (2014), Lucas e Tan (2013), Leal et al. (2013), e as práticas pedagógicas – como Silva (2014), Vendruscolo e Bercht (2015), Cornacchione (2012). 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. 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, 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.

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. 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.

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. 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.

Para explicar se as práticas pedagógicas influenciam na motivação acadêmica dos alunos e no nível percebido de aprendizagem, construiu-se as hipóteses elaboradas a partir da associação em torno da relação entre as práticas pedagógicas, a motivação acadêmica e o nível percebido de aprendizagem no curso de Ciências Contábeis: Hipótese 1: Disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente a motivação dos discentes. O estímulo dado ao aluno, ao transferir a responsabilidade do aprendizado do professor para o estudante, torna-o inerentemente responsável pelos seus atos diante da Universidade e permite-o ser responsabilizado pelo seu próprio desempenho, sem tergiversar com o resultado obtido.

Essa hipótese parte não somente da responsabilidade do aluno, 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.

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 notório 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 é isso que este estudo busca discutir. 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 dessa variável supracitada. 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.

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 associadas 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 se subdividem em: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. O estudo busca discutir a interação das práticas pedagógicas com esses três tipos de motivação.

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 que é sugerido, neste trabalho, é um diagnóstico de comparabilidade dessas variáveis para verificar quais os efeitos disso no ambiente acadêmico.

Os questionários foram aplicados a partir da 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 do diagnóstico das práticas pedagógicas, cruzam-se os dados com a 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.

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.

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 Almeida (2012), Leal et al. (2013) e Lopes et al. (2015).

A EMA 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.

Quadro 1 – 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 motivação foi adaptada para a disciplina. 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.

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. 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.

A pesquisa foi elaborada a partir das Instituições de Ensino Superior (IES) do curso de graduação em Ciências Contábeis. Ao todo, foram selecionadas quatro IES da cidade de Salvador, no estado da Bahia, na modalidade presencial, que estivessem em atividade. A amostra foi composta por estudantes do curso de Ciências Contábeis das IES públicas e privadas de Salvador, Bahia.

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, a amostra total obtida com respostas válidas para compor o estudo foi de 461 respondentes, advindos de quatro instituições de ensino superior do curso de Ciências Contábeis. A coleta ocorreu entre os meses de janeiro e março de 2017. 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).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os ritos de validação das escalas perpassaram pela análise da fidedignidade, a escala apurou a confirmação das práticas pedagógicas e das variáveis de controle: tipo de IES, idade, gênero, período e o exercício da atividade remunerada. 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.

O primeiro objetivo consistiu em mensurar a motivação acadêmica dos discentes de Ciências Contábeis, a partir das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes; o segundo objetivo verificou a mensuração do nível percebido de aprendizagem dos discentes de Ciências Contábeis; o terceiro, em diagnosticar a possível relação entre as práticas pedagógicas com a motivação acadêmica. Estes objetivos foram alcançados a partir da análise da correlação de Pearson, por meio do diagnóstico de comparabilidade entre as variáveis.

Na análise da Tabela 1, foi possível promover a discussão entre os efeitos da prática de ensino frente aos diferentes tipos de motivação acadêmica e ao 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).

Tabela 1: Descritivas e correlações cruzadas

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

A tabela 2 evidencia as estatísticas descritivas adotadas na prática pedagógica ativa e na prática pedagógica passiva. Ao todo, a tabela demonstra que 231 alunos do curso de Ciências Contábeis investigados responderam ao questionário com prática passiva e 230 alunos responderam ao questionário com prática ativa. Os dados sinalizam que os níveis de motivação acadêmica foram significativamente influenciados pela prática pedagógica ativa, o que faz perceber que o aluno se identifica com práticas pedagógicas que o faça participar intensamente da aula.

Tabela 2: Estatísticas Descritivas

N- PASSIVO	231	231	231	231	231	231	231	231	231
Média	5,36	3,44	2,84	3	3,48	3,83	4,91	3,74	5,65
Máximo	7	7	7	7	7	7	7	7	10
Mínimo	1,33	1	1	1	1	1	1	1	0
Desvio padrão	1,48	1,69	2	2,06	1,79	1,79	1,89	2,52	2,8
N- ATIVO	230	230	230	230	230	230	230	230	230
Média	6,06	5,1	1,32	1,51	2,83	2,46	5,6	5,9	7,9
Máximo	7	7	7	7	7	7	7	7	10
Mínimo	1,33	1	1	1	1	1	1	1	0,88
Desvio padrão	1,08	1,61	0,95	1,16	1,64	1,67	1,65	1,64	1,69

Observações: **. A correlação é significativa (bi caudal) ao nível de 1% (**) ou 5% (*).

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.

No que diz respeito à idade, o índice de correlação de Pearson apresentou o valor de 0,236 negativos. 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 significativa. 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.

Para uma interpretação mais evidente dos resultados, com a composição das etapas e dos principais resultados encontrados na pesquisa, o Quadro 2 apresenta.

Quadro 2 – Síntese da discussão 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 percepção 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, concluiu-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 de uma determinada prática pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Diante do Quadro 2 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.

Com relação a Hipótese 1 (disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente a motivação dos discentes), aceita-se que a prática pedagógica ativa, por interferir diretamente na propriedade intelectual do aluno, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, e recepcioná-lo como agente capaz e detentor da autonomia que possibilita a compreensão do assunto com a mínima intervenção do professor, 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 pelos seus atos diante da Universidade e permite-o ser responsabilizado pelo seu próprio desempenho, sem tergiversar com o resultado obtido.

Essa hipótese parte não somente da responsabilidade do aluno, 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.

Neste estudo, foram utilizados dois tipos de IES, tanto públicas, quanto privadas. A depender da IES privada, o docente tem de seguir um determinado conteúdo ou linha de abordagem, fato este que restringe a sua prática pedagógica, devido à imposição (eventualmente utilizada) da forma de avaliação e do método de ensino. A pesquisa 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, consequentemente, pode atuar de forma mais ativa do que o docente de IES privada.

A questão de gênero do respondente discutida na pesquisa, tenta abordar possíveis resultados distintos, ou não, 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 geram expectativas de uma determinada categoria de gênero, idade, a partir da influência motivacional mensurada pelos diferentes grupos. Dentro da questão de gênero, pode-se atribuir: a) questões culturais, por meio da adesão, ou não, a um determinado grupo pela ação pedagógica estabelecida; b) demonstração de interesse de um grupo por uma prática específica; e c) afinidade com a instituição da prática docente.

Com relação a 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 notório 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 é isso que este estudo busca discutir.

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 dessa variável supracitada. 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.

No tocante a Hipótese 3 (a motivação acadêmica está associada positivamente ao nível percebido de aprendizagem), constatou-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 associadas 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo 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.

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 nos testes estatísticos utilizados, foi possível aceitá-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, possuindo a motivação acadêmica 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 composições das 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 os 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.

Como sugestões para a construção de futuras pesquisas, pode-se verificar qual a percepção do docente diante dos próprios métodos adotados e avaliar se o grau acadêmico 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. (2012). A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Araújo, T. S. et al. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade e Finanças*, v. 26, n. 67, p. 93–105.

- Bullen, M. L.; Kordecki, G. S. (2014). Model for efficient and effective footnote disclosure in pedagogical and practitioner application. *Journal of Instructional Pedagogies*, v. 13, n. Fev.
- Cornacchione, E. B.; Casa Nova, S. P. de C; Miranda, G. J. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade e Finanças*, v. 23, n. 59, p. 142–153.
- Cruz, N. V. S. (2015). 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. Dissertação de Mestrado em Contabilidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Franco, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 601–614.
- Hair, J. F. J. (1998). et al. *Multivariate data analysis*, 5th Edition, *Prentice Hall*, New Jersey.
- Helm, C. (2015). Determinants of competence development in accounting in upper secondary education. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, v. 4, n. November.
- Klobas, J. E; Renzi, S; Nigrelli, M. L. (2007). A scale for the measurement of self-efficacy for learning at university. *Dondena Working Paper*, n. 2, p.1-14, September.
- Leal, E. A. et al. (2013). 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.
- Lopes, L. M. S. et al. (2015). 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.
- Lucas, U.; Tan, P. L. (2013). 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.
- Mascarell, M. D. M.; Cabedo, J. L. G. (2014). 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.
- Opdecam, E. et al. (2014). 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.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n.1, 68-78.
- Silva, U. B. da. (2014). Aprenda o que eu ensino, mas não ensine o que eu aprendo: percepções e constatações no ensino de contabilidade da Bahia. Dissertação de Mestrado em Contabilidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Vallerand, R. J. et al. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v. 52.
- Vendruscolo, M. I.; Bercht, M. (2015). 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.