



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

AULAS REMOTAS EM TEMPO DE COVID-19: MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

TANIA MARIA RIBEIRO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)

RENATA GEORGIA MOTTA KURTZ

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)

AULAS REMOTAS EM TEMPO DE COVID-19: MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

1. INTRODUÇÃO

Os anos 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19, que ainda vem infectando milhões de pessoas no mundo inteiro. Este vírus transformou a maneira como as pessoas se relacionam; algumas universidades e escolas, dentre 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 optaram pela aula remota. Diferente do ensino a distância, as aulas remotas (aulas virtuais síncronas) caracterizam-se principalmente por serem *lives*, ou seja, que se pode traduzir por “ter aulas em casa ao vivo e transmitidas pela internet”. Esta forma de aprendizado poderá ser o futuro do ensino dos conteúdos curriculares (MEDEIROS; ANTONELLI; PORTULHAK, 2019).

A internet tem sido utilizada de tal forma como meio de interação e disseminação de conhecimento que se tornou uma necessidade social, visto ser uma ferramenta primordial utilizada no processo de ensino de forma remota (MENDES; OLIVEIRA, 2020). Porém, é preciso observar que o emprego da internet como auxílio à educação já ocorre há algum tempo e que o uso de plataformas digitais é uma alternativa já existente e que vem crescendo no Brasil, por meio da chamada “Educação a Distância” (BRASIL, 1996). No entanto, há diferenças significativas entre essa modalidade de ensino e o ensino remoto utilizado durante a pandemia, que serão explicitadas adiante neste trabalho.

Usando da tecnologia, as aulas remotas foram uma maneira 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 trabalharem fora, residirem distantes do trabalho ou da universidade, tiveram mais um obstáculo a superar. Para um melhor aproveitamento das aulas *online*, é necessário que o aluno tenha um bom pacote de dados móveis em sua residência, um equipamento, que pode ser um notebook ou até mesmo um telefone celular e um ambiente propício ao estudo, o que nem sempre acontece, como relatado por alguns alunos participantes desta pesquisa, o que muitas vezes pode impactar na motivação do discente.

A fim de 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*) (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), que tem gerado uma transformação nos estudos acerca da motivação intrínseca e da extrínseca nos últimos anos (ANDERSEN; CHEN; CARTER, 2000).

A teoria da autodeterminação é uma macroteoria 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 orgânica, teoria das orientações de causalidade, teoria das necessidades básicas e teoria do conteúdo do objetivo, que serão explicitadas ao longo deste artigo (REEVE; DECI E RYAN, 2004).

Para Lopes *et al.* (2015), a autodeterminação e a automotivação são fatores determinantes para que o aluno se desenvolva no aprendizado com aulas remotas. Já Deci e Ryan (1985) evidenciam que a motivação é estudada dentro da teoria da autodeterminação

(SDT), e classificam a motivação como intrínseca (ou autônoma) e extrínseca (ou controlada), sendo a primeira por ser sentida e a segunda por ser adquirida. A diferenciação principal entre motivação autônoma (intrínseca) e motivação controlada (extrínseca) é que a primeira resulta em exercer um critério de experimentação, e a segunda, de imposição, (GAGNÉ, DECI; 2005).

2. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

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. A instituição atende muitos alunos de situação socioeconômica menos favorecida e, inclusive, diversos deles trabalham durante o dia e têm de realizar seus estudos à noite. Portanto, é frequente observar a falta de estímulo, a ausência de motivação, o cansaço que atinge esse público, que frequentemente ainda pode ter uma terceira jornada ao chegar em casa, além de muitos residirem distantes de seus locais de trabalho, entre outros empecilhos a um bom rendimento acadêmico. Assim, a seleção dos sujeitos da pesquisa foi formada por 12 estudantes de quarto período de Ciências Contábeis do semestre 2021.1 desta instituição de ensino.

Desse modo, o problema desta pesquisa é: quais fatores promovem a motivação dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade privada brasileira para estudar e aprender, no contexto desafiador da pandemia, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT)?

Este estudo teve como objetivo geral analisar os fatores promotores da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, de uma universidade privada brasileira, tendo como cenário as aulas remotas durante a pandemia do Covid-19, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT). Como objetivos específicos, pretendeu: investigar os fatores que facilitam e dificultam o estudo remoto no contexto da pandemia, na perspectiva dos alunos; identificar os desafios enfrentados no contexto da pandemia para o estudo remoto; verificar os fatores que promovem a motivação para o estudo e o aprendizado, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação (SDT); examinar como as estratégias de ensino utilizadas durante as aulas remotas estão impactando na autodeterminação dos alunos; e, por fim, propor reflexões e sugestões a partir dos resultados para favorecer a motivação dos alunos no contexto das aulas remotas.

A seguir, esta pesquisa divide-se em: referencial teórico com os conceitos de ensino remoto e teoria da autodeterminação (SDT); procedimentos metodológicos utilizados; análise dos resultados e, por fim, as considerações finais.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção aborda o conceito de ensino remoto e os tipos de teorias da autodeterminação motivacional.

3.1 Ensino Remoto

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

O ensino por meio de plataformas digitais é uma alternativa já existente e que vem crescendo no Brasil, por meio da chamada “Educação a Distância” (BRASIL, 1996). No

entanto, é necessário apresentar as diferenças entre essa modalidade e o 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; já o ensino remoto era uma opção, a princípio temporária, para o momento que o mundo estava vivenciando. A fim de poderem ser oferecidos, os cursos na modalidade a distância necessitam de uma prévia autorização do Ministério da Educação (MEC), após avaliação, pelas instâncias envolvidas, do projeto encaminhado.

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

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.

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

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

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

Porém, apesar de serem uma opção imposta pelo isolamento social originado pela disseminação do coronavírus, as aulas remotas podem vir a se tornar uma alternativa futura válida nesse “novo normal” pós-pandemia, dependendo dos métodos de abordagens de ensino utilizados.

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

Embora para alguns indivíduos este cenário tenha sido desafiador, para outros possibilitou ser sido um gatilho para a desmotivação. Muitos alunos, na instituição pesquisada, já enfrentavam uma realidade difícil em conciliar família, trabalho e estudo, e nos anos de pandemia acrescentou-se mais um dificultador: as aulas não mais presenciais e sim remotas. Assim, a investigação sobre a motivação para o estudo e a aprendizagem, objeto dessa pesquisa, torna-se ainda mais crítica e necessária.

3.2 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 ou de autorrelato” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 111).

Um ponto importante da teoria da autodeterminação é que, diferente de outras teorias motivacionais (como a da cognição social de Bandura) que abordam a motivação humana como uma estrutura completa, a SDT classifica motivação em três tópicos principais: motivação intrínseca (fazer algo porque é satisfatório, prazeroso); motivação extrínseca (fazer algo porque leva a resultados palpáveis) e desmotivação (não há vontade de fazer algo). 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, segundo essa teoria, que o evento que favorecer a compreensão do *locus* interno de causalidade possibilita um incremento da motivação intrínseca para a ação; contudo, acontecimentos externos que favoreçam o *locus* externo de causalidade criam uma redução da motivação intrínseca, visto que atingem a impressão de competência e autonomia do indivíduo (DECI; RYAN, 1985).

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

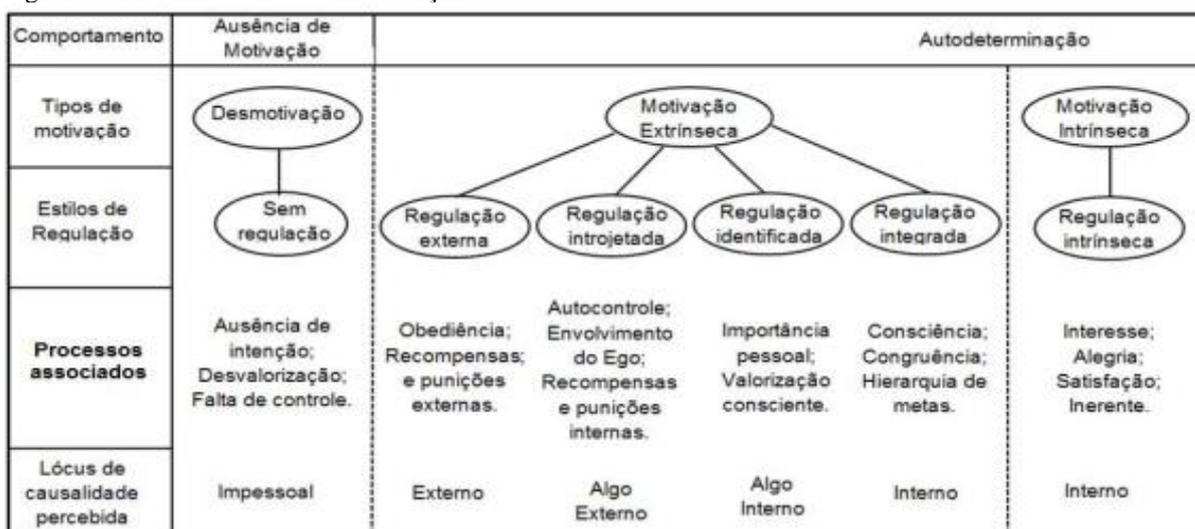
- Desmotivação: estado em que falta ao aluno a vontade de agir, o que pode suceder no menosprezo da atividade, na percepção de ausência de competência para executá-la ou porque acredita que não alcançará os resultados almejados.
- Regulação externa: motivação extrínseca menos autodeterminada, pois o comportamento é dirigido por circunstâncias externas, ou seja, é a motivação que faz com que o estudante faça determinada atividade para conseguir nota ou para que não fique sem nota;
- Regulação introjetada: é motivação extrínseca realizada por uma regulação

internalizada, mas não aceita pessoalmente; por exemplo, é a motivação que faz com que o estudante execute uma determinada atividade para assegurar seu autovalor ou para minimizar uma ameaça.

- Regulação por identificação ou identificada: É uma forma mais autodeterminada, ou mais autônoma, de motivação extrínseca, que reflete um julgamento consciente das metas ou padrões de comportamento, de modo que este seja considerado ou tem significado pessoal.
- Regulação integrada: é a motivação extrínseca mais autodeterminada, pois além de executar a atividade por ter ciência de sua importância no aprendizado, o aluno a incorpora dentro de si e a acolhe como sua.
- Motivação intrínseca: é a motivação inata, que se inicia de forma espontânea das demandas psicológicas e se expressa por interesse na atividade em si.

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

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

Quadro 1 – Níveis de motivação

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

Fonte: Richard, Ryan e Moller (2017).

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

A desmotivação representa a fase de motivação menos autodeterminada, já a motivação intrínseca é o tipo de motivação mais autodeterminado. Segundo a SDT, tipos de motivação autodeterminados (motivação intrínseca e regras estabelecidas) podem gerar frutos positivos; já tipos de motivação não autodeterminados (estímulo, diretrizes externas e intercaladas) podem produzir resultados negativos (DECI; RYAN, 1991). Connell e Ryan (1985) baseiam-se no *continuum* de autodeterminação para desenvolver uma técnica de cálculo do "Índice de Autonomia Relativa RAI", que representa o grau de autodeterminação individual por meio da reflexão de variados tipos de motivações.

Ressalta-se que corresponder às exigências de competência e autonomia é essencial para a manutenção da motivação interna, e isso vai de encontro ao conceito da teoria da

autoeficácia (BANDURA, 1989), que contradiz o sentido funcional de autonomia. Autoeficácia é a convicção que o indivíduo tem em sua capacidade de ordenar e realizar determinada ação para atingir determinado resultado. (BANDURA, 1977; 1997).

Nesse sentido, estudantes capazes, porém sem autonomia, não conservarão sua motivação interna de aprendizagem. Vários estudos sustentam a teoria da SDT de que autonomia e as habilidades são essenciais para conservar a motivação intrínseca (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999).

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

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter investigativo. Malhotra (2001) define a metodologia qualitativa como não estruturada, exploratória, fundamentada em entrevistas em profundidade, que oportunizam percepções, melhores pontos de vista e compreensão do contexto do tema. Quanto à sua natureza, é considerada descritiva, visto que intenta estudar os posicionamentos do grupo analisado (GIL, 2008). Já Triviños classifica o estudo descritivo como aquele que procura descrever com fidelidade as circunstâncias e fenômenos de uma dada realidade (1987).

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

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

As entrevistas seguiram um roteiro previamente estabelecido, composto de questões demográficas iniciais, seguidas de 17 perguntas, assim distribuídas: As perguntas 'a' e 'b' referiram-se à percepção do aluno quanto a estudar durante a pandemia e quais mudanças foram por ele percebidas. As questões 'c', 'd', 'e', 'f' e 'g' abordaram o período pré-pandemia, para que o aluno possa transmitir suas impressões sobre o estudo antes das aulas remotas, suas dificuldades, desafios, mas também o que o ajudava a estudar e aprender.

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

O critério utilizado para selecionar os respondentes foi a publicação de uma mensagem pelo Mural do Google Classroom para a turma do 4^o período do ciclo básico. Os 12 alunos que primeiro responderam à mensagem foram escolhidos para serem entrevistados por meio do Google Meet. Os estudantes foram classificados aleatoriamente de A1 a A12, informando-se idade, gênero e atuação profissional (se trabalha ou não e, caso sim, se na área contábil). As idades variavam entre 20 e 34 anos, sendo cinco estudantes do sexo feminino e sete do sexo masculino. De forma a conhecer melhor os respondentes da pesquisa, foi elaborado o Quadro 2, identificando o perfil de cada um.

Quadro 2 – Características dos respondentes

Identificação dos alunos	Idade	Gênero	Atuação profissional
A1	34 anos	Feminino	Trabalha, porém não na área
A2	21 anos	Masculino	Estagia em escritório de contabilidade
A3	33 anos	Masculino	Trabalha, porém não na área
A4	34 anos	Feminino	Trabalha, porém não na área
A5	24 anos	Feminino	Trabalha, porém não na área
A6	26 anos	Masculino	Trabalha, porém não na área
A7	26 anos	Masculino	Não está trabalhando
A8	35 anos	Masculino	Trabalha na área
A9	20 anos	Feminino	Estagia em escritório de contabilidade
A10	21 anos	Masculino	Trabalha como autônomo na área contábil
A11	31 anos	Masculino	Trabalha, porém não na área
A12	23 anos	Feminino	Trabalha, porém não na área

Fonte: As autoras, 2021.

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

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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

As respostas dos alunos foram analisadas e classificadas levando-se em consideração os níveis descritos no *continuum* de motivação definido por Deci e Ryan (2000) no Quadro

1, ou seja, por meio da percepção da pesquisadora, foram classificados os níveis de motivação em: ausência de motivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca.

Os alunos têm idades que variavam entre 20 e 34 anos, sendo cinco estudantes do sexo feminino e sete do sexo masculino. De forma a conhecer melhor os respondentes da pesquisa, foi elaborado o Quadro 2, identificando o perfil de cada um.

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

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

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

É preciso destacar, também, a idade dos alunos entrevistados, pois dos 12, oito têm mais de 25 anos, sendo cinco deles com mais de 30 anos, ou seja, afastados há algum tempo dos bancos escolares.

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

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

As respostas dos alunos quanto às categorias de fatores que facilitaram, dificultaram e os desafios enfrentados neste período de ensino remoto foram classificadas em subcategorias, a seguir. Importante observar que em todas as subcategorias alguns alunos mencionaram mais de um fator preponderante, o que explica alguns respondentes aparecerem mais de uma vez nas tabelas.

5.1 Fatores que Facilitaram ou Dificultaram Estudo Remoto no Contexto da Pandemia

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. Porém, houve outros fatores mencionados como facilitadores pelos alunos, que estão demonstrados no Quadro 3.

Quadro 3 – Principais fatores que facilitaram o ensino remoto durante a pandemia, segundo os entrevistados

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

Fonte: As autoras, 2021.

A importância do professor condiz com o que afirmam *Jang et al.* (2009), quando mencionam que aspectos específicos do docente e a maneira como ele apresenta tarefas de aprendizagem pode atingir o prazer dos alunos, o que incentiva a motivação e promove um aprendizado mais profundo. Corroborando, Leal, Miranda e Carmo (2013) destacaram a relevância de o professor ter conhecimento dos processos de motivação e sua importância, visto que, na esfera universitária, o discente pode ter seu comportamento guiado por vários fatores, tais como pressões internas, intervenções sociais ou frequências.

A categoria de análise, conforme o Quadro 4, teve o objetivo de investigar quais fatores atuaram como dificultadores para os alunos durante o ensino remoto no contexto da pandemia.

Quadro 4 – Principais fatores que dificultaram ensino remoto durante a pandemia, segundo os entrevistados

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

Fonte: As autoras, 2021.

No caso das dificuldades enfrentadas pelos alunos, em especial durante o primeiro semestre de 2020, foi possível perceber motivações variadas para a aprendizagem.

Como a instituição pesquisada atende em sua maioria alunos pertencentes às classes C e D, 33% dos entrevistados (alunos A1, A2, A7 e A9) mencionaram a questão da precariedade da internet em sua residência como o maior obstáculo para um melhor aproveitamento, o que corrobora a fala de Mendes e Oliveira (2020), que afirmam que hoje a internet é uma demanda social, já que é um instrumento essencial para o processo de ensino na modalidade remota. No caso dos alunos pesquisados, além da dificuldade quanto ao acesso satisfatório à internet, havia o problema de falta de um equipamento adequado para

estudar e alguns sequer tinham um computador para o momento de estudo, tendo que acompanhar pelo celular, quando possível.

Essas dificuldades confirmam o que diz Marques, quando afirma que essa é uma questão política e social que necessita de investimentos e políticas públicas de maneira a diminuir os problemas de intensificação da desigualdade na educação brasileira (MARQUES, 2020).

5.2. Desafios do Estudo Remoto no Contexto da Pandemia

Esta categoria de análise teve o objetivo de investigar quais os desafios enfrentados pelos alunos ouvidos nesta pesquisa durante o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19; este momento tem proporcionado a todos uma série de novas realidades, e na seara do ensino isso não é diferente. Os fatores mencionados como principais desafios pelos alunos estão demonstrados no quadro 5.

Quadro 5 – Principais desafios do estudo a pandemia segundo os entrevistados, no contexto da pandemia

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

Fonte: As autoras, 2021.

Como mencionado por quatro alunos (A3, A6, A8 e A10), no ensino presencial havia a possibilidade de um local tranquilo de estudo, como a biblioteca, que podia ser usufruído antes ou após as aulas. Isso condiz com Boto (2020), de que era nos espaços de estudo das instituições de ensino que alunos, desfavorecidos economicamente, tinham oportunidade de acesso aos equipamentos tecnológicos e a locais de estudo.

5.3 Motivação dos Estudantes para o Ensino e o Aprendizado, sob a Teoria da Autodeterminação (SDT)

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

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

Para uma melhor compreensão, o Quadro 6 apresenta os tipos preponderantes de motivação de cada aluno:

Quadro 6 – Tipos de motivação de cada aluno

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

Fonte: As autoras, 2021.

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

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

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

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

Alguns estudantes demonstraram que sua meta era ampliar seus conhecimentos, realizar um sonho, conseguir uma adequada formação para inserção no mercado de trabalho; porém, houve alunos cuja ausência de motivação os fazia terem “preguiça” de assistir às aulas, ou estarem cansados demais para assisti-las. Muitas vezes, eram os professores que os

incentivavam. Estas respostas vêm ao encontro da experiência pessoal desta pesquisadora, pois vários alunos, não incluídos nesta pesquisa, já haviam, informalmente, mencionado que durante estes três semestres de pandemia os professores têm sido um auxílio importante, sendo até mesmo “conselheiros” em alguns momentos em que se sentem mais desamparados.

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

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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 porvir.

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

É preciso ressaltar que os resultados deste estudo se limitam à seleção de sujeitos analisada, por alguns fatores específicos, no caso aulas remotas em tempos de pandemia, com alunos de classes C e D e de faixa etária, em sua maioria, acima de 25 anos e de Ciências Contábeis. Algumas dificuldades e desafios relatados pelos alunos certamente não

serão os mesmos se o corpus for uma instituição que atenda alunos mais jovens e de classe social mais favorecida, ou quiçá, de outro curso ou área de conhecimento. Mas, seguramente, pode contribuir para identificar agentes motivadores dos alunos, em especial neste momento de pandemia que ainda enfrentamos.

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

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, S.; CHEN, S.; CARTER, C. (2000) Using teaching case studies for management research. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 269-318.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change (1977). *Psychological Review*, v. 84, n.2, p. 191-215.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory (1989). *American Psychologist*. v. 44, p. 1175-84.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control* (1997). New York: W.H. Freeman.
- 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 mai. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 nov. 2020.
- CAVENAGHI, A. R. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar (2009). *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro-RJ, v. 14, n. 2.
- CONNELL, J.; RYAN, R. Internalization and self-regulation: from theory to assessment. Paper presented at the meeting of the Society for Research (1985). In: *CHILD Development*, Toronto, Canadá.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2007). Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 248 p.
- CUNHA, M. I.; PINTO, M. M. Qualidade e educação superiores no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília-DF, 90 (226), p. 571-591, set./dez, 2009.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. A motivational approach to self: integration in personality (1991). In: Dienstbier, R. (ed), *Nebraska symposium on motivation: v. 38. Perspectives on motivation* (p 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior (2000). *Psychological Inquiry*, Philadelphia, v. 11, n. 4, p. 227-268.
- DECI, E.; RYAN, R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. (1985) New York: Plenum.
- DECI, E; KOESTNER, R.; RYAN, R. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation (1999). *Psychological Bulletin*, v. 125, p. 627-668.
- FUJITA-STARCK, P.; THOMPSON, J. The effects of motivation and classroom environment on the satisfaction of noncredit continuing education students (1994). *AIR 1994 Annual Forum Paper*, p. 1-24.
- GAGNÉ, M; DECI, E. Self-determination theory and work motivation. *J. Organiz. Behav.*, v. 26, pp. 331-362, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (2008) 6 ed. São Paulo: Atlas.

GODOI, C.; MATTOS, P. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico (2006). In: Godoi, C.K.; Bandeira-De-Mello, R.; Barbosa Da Silva, A. (Org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais*. São Paulo: Saraiva.

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

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

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, mar. 2008.

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

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

KASSER, T.; RYAN, R. Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals (1996). *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 22, n. 3, p. 280-287.

LEAL, E; MIRANDA, G; CARMO, C.R. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade e Finanças*. USP. São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago, 2013.

LEPPER, M.; CORDOVA, D. A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation (1992). *Motivation and Emotion*, v. 16, p. 187-208.

LIM, D. Cross cultural differences in online learning motivation (2004). *Educational Media International*, v. 41, n. 2, p.163-173.

LOPES, L.; PINHEIRO, F.; SILVA, F.; ABREU, E. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, ISSN 2238-5320, UNEB, Salvador, v. 5, n. 1, p. 21-39, Edição Especial: 5º ano da RGFC, 2015.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. (2001) Tradução Nivaldo Montingelli Júnior e Alfredo Alves de Farias. 3.ed. Porto Alegre-RS: Bookman.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19 (2020). *Boletim da Conjuntura*, Boa Vista-RR, v. 3, n. 7.

MEDEIROS, K.; ANTONELLI, R; PORTULHAK, H. Desempenho acadêmico, procrastinação e o uso de tecnologias de informação e comunicação por estudantes da área de negócios (2019). *Revista Gestão Organizacional*, Chapecó-SC, v. 12, n. 1, p. 92-114, jan/abr. ISSN 1983-6635.

MENDES, M. OLIVEIRA, S. Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais e sociais dos professores. In: Congresso Nacional de Educação, 7, 2020, Maceió- AL. *Anais...*15, 16 e 17 de outubro, 2020.

NOGUEIRA, D. Desempenho acadêmico x estilos de aprendizagem segundo Honey Alonso: uma análise com alunos do curso de Ciências Contábeis (2012). *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá-PR, v. 12, n. 137, p. 80-89, out., 2012.

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, 368 p., (2004), Editado por Dennis McInerney e Shawn Van Ette.

RICHARD, M.; RYAN, R.; MOLLER, A. Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: a self determination Theory Perspective. Chapter 12. (2017) In: *Handbook of competence and motivation: theory and application*. Edited by Andrew Elliot; Carol Dweck; David Yeager. Second Edition. New York: Guildford Press.

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

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

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

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

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. (1987) São Paulo: Atlas.

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

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

Apêndice

Roteiro de entrevistas

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

Fonte: As autoras, 2021.