

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica



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

DOES YOUR WAY OF TEACHING MOTIVE ME AND I REALIZE THAT I LEARN? AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES AND THEIR CONSEQUENCES FOR ACADEMIC MOTIVATION

TU MANERA DE ENSEÑAR ME MOTIVA Y ME DINO QUE APRENDO? ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SUS CONSECUENCIAS PARA LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Emerson Andrade Gibaut

<https://orcid.org/0000-0002-5941-094X>

Mestre em Ciências Contábeis pela (UFBA)

Graduado em Ciências Contábeis (UFBA) e em Direito (UCSAL)

E-mail: emersongibaut@gmail.com

Adriano Leal Bruni

<https://orcid.org/0000-0003-0283-2778>

Professor do Programa de Pós-graduação em Administração (NPGA/UFBA)

Doutor em Administração (USP)

E-mail: albruni@ufba.br

RESUMO

O estudo buscou analisar a associação entre práticas pedagógicas no ensino de Contabilidade, apresentadas como ativas ou passivas, motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem. O estudo sustenta que práticas ativas estariam associadas a uma maior motivação e a um nível percebido de aprendizagem mais elevado. A pesquisa envolveu 490 estudantes de Ciências Contábeis de quatro instituições de ensino superior da Bahia. Os dados do estudo foram coletados por meio de questionário, contendo três 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. Os resultados evidenciaram que práticas pedagógicas ativas estariam associadas a uma maior motivação acadêmica dos estudantes e a um maior nível percebido de aprendizagem.

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

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

ABSTRACT

The study was to analyze the association between pedagogical practices in teaching accounting, presented as active or passive, academic motivation and perceived level of learning. The theoretical discussion supports that active practices were associated to a greater motivation and a perceived level of higher learning. The research involved 490 students of Accounting Sciences from four higher education institutions in Bahia. The study data were collected through a questionnaire, containing three scales: pedagogical practices; academic motivation and perceived level of learning. In all, the scales contained 61 items of the Likert scale type, separated into two scenarios, presented with different questionnaires (active pedagogical practices and passive pedagogical practices), and were analyzed based on the Theory of Self-determination. The results showed that pedagogical practices would be associated with a higher academic motivation of students and a higher perceived level of learning.

Keywords: Academic Motivation; Perceived Level of Learning; Pedagogical practices.

RESUMEN

El estudio buscado analizar la asociación entre las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad, presentada como activa o pasiva, motivación académica y nivel percibido de aprendizaje. La discusión teórica apoya de que las prácticas activas se asociarían con una mayor motivación y un mayor nivel de aprendizaje percibido. La investigación involucró a 490 estudiantes de Ciencias Contables de cuatro instituciones de educación superior en Bahía. Los datos del estudio fueron recolectados a través de un cuestionario, que contiene tres escalas: prácticas pedagógicas; Motivación académica y nivel de aprendizaje percibido. En total, las escalas contenían 61 ítems del tipo de escala Likert, separados en dos escenarios, presentados con diferentes cuestionarios (prácticas pedagógicas activas y prácticas pedagógicas pasivas), y fueron analizados en base a la Teoría de la Autodeterminación. Los resultados mostraron que las prácticas pedagógicas estarían asociadas con una mayor motivación académica de los estudiantes y un mayor nivel de aprendizaje percibido.

Palabras clave: Motivación académica; Nivel de aprendizaje percibido; Prácticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A forma de ensinar do docente corresponde a um instrumento significativo para a motivação do aluno. A prática pedagógica adotada pelo professor pode refletir em diversos fatores motivacionais, já que estes fatores podem sofrer influência pela forma de ensinar do professor que varia entre mais ativa ou mais passiva (Silva e Bruni, 2017). Neste estudo, as práticas pedagógicas, foram classificadas quanto ao modelo de ensino adotado pelo professor, à 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.

O estudo buscou relacionar a ação dos docentes com as demais variáveis supracitadas, a partir de uma elaboração de cenários capazes de sugerir a forma de atuação pedagógica do

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

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 pretendeu contribuir para a discussão de um diagnóstico inovador, logo, doravante a este processo, problematiza-se: 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)?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação aborda sobre a existência de que as pessoas são conduzidas pela própria autonomia e sofrem influência do aspecto motivacional, ou seja, 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 (Ryan e Deci, 2000).

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 (Ryan e Deci, 2000).

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. 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 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. Ademais, Ryan e Deci (2000) argumentam que há um sentimento de competência que conduz a execução participativa capaz de guiar a ação dos indivíduos. O

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

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 (Ryan e Deci, 2000).

2.2 As Práticas Pedagógicas em Contabilidade

As práticas pedagógicas, de acordo com Silva e Bruni (2017), correspondem às formas de atuação do docente que se distinguem entre fazer parte de um conceito tradicional de ensino, com aulas expositivas baseadas em materiais didáticos e memorização de conteúdos ou, conceituada pelo modelo construtivista com a elaboração do conhecimento diante de atividades que possibilite a organização do aprendizado coletivo. Conforme Franco (2015), as práticas são carregadas de intenções 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 (Silva e Bruni, 2017).

Por outro lado, a adoção de práticas pedagógicas passivas se apresenta 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 (Silva e Bruni, 2017).

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. Nos resultados apresentados por Silva (2014), 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.

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.

2.3 Motivação Acadêmica em Contabilidade

Há estudos que discutem a motivação acadêmica como Helm (2015), Mascarell e Cabedo (2014), Opdecam et al. (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 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.

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 sexo feminino possuem uma motivação extrínseca e intrínseca mais elevada do que o sexo masculino. Os estudantes iniciantes são mais motivados do que os concluintes, sem distinção de IES, além disso, foi comprovado que não há diferenças motivacionais entre discentes 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 et al. (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.

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

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.

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 sexo, 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 representou variável inserida no modelo, por meio de um cenário que caracterizava o ensino de uma disciplina como possuidor de prática ativa ou passiva. No primeiro cenário (práticas ativas) foram apresentadas as seguintes informações: “as práticas pedagógicas de uma disciplina cursada por você na graduação em Contabilidade foram marcadas pela presença, essencialmente, de um ensino amparado por debates, seminários, análise de casos, dinâmicas de grupos e simulações de realidades organizacionais. Existiu uma grande interação com os alunos e as aulas foram conduzidas por meio de debates e dinâmicas em que a participação dos alunos assumiu fundamental importância. Como critério de avaliação de desempenho dos alunos, o professor utilizou, além de provas escritas, a participação dos alunos nas atividades de sala de aula”.

No segundo cenário (práticas passivas) foram apresentadas as seguintes informações: “as práticas pedagógicas de uma disciplina cursada por você na graduação em Contabilidade foram marcadas pela presença essencialmente de aulas expositivas, com a utilização do quadro e a projeção de slides. Existiu pouca interação com os alunos e as aulas eram conduzidas essencialmente pelas exposições do professor. Como critério de avaliação de desempenho dos alunos, o professor utilizou intensamente provas escritas”.

Os cenários foram distribuídos aleatoriamente entre os respondentes. Após a apresentação do cenário, foram coletadas as informações que permitiram compor as demais variáveis da pesquisa, incluindo escala específica sobre a fidedignidade dos cenários apresentados.

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.

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

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

sexo, 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 da Universidade e o questionário aplicado foi adaptado para o cenário da disciplina cursada, conforme Quadro 1. Essa escala foi largamente utilizada em diversos estudos que abordavam a motivação no ensino superior, e sua tradução foi aplicada em alguns trabalhos, como 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;

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

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, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Nível percebido de aprendizagem em relação à disciplina

1 - Eu organizo todas as minhas atividades nesta disciplina.
2 - Ao término da aula, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos desta disciplina.
3 - Após fazer a prova desta disciplina, eu consigo lembrar da maioria dos conceitos.
4 - Eu compreendo a maioria dos conceitos abordados nesta disciplina.
5 - Eu interpreto notícias relacionadas ao conteúdo desta disciplina.
6 - Eu consigo explicar para os meus colegas os conceitos desta disciplina.
7 - Eu associo os conteúdos desta disciplina com o cotidiano.
8 - Eu consigo atualizar-me em um tópico desta disciplina se o meu conhecimento estiver ultrapassado.

Fonte: Adaptado de Cruz (2015).

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

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. 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 sexo foi apurado com 199 (43,2%) alunos do sexo masculino e 262 (56,8%) do sexo 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). Os ritos de validação das escalas perpassaram pela análise da

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

fidedignidade, a escala apurou a confirmação das práticas pedagógicas e das variáveis de controle: tipo de IES, idade, sexo, 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).

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, adotou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, por meio do diagnóstico de comparabilidade entre as variáveis.

No estudo, aplicou-se o índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), pois se tomou 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, como o estudo obteve 490 observações, considerou-se uma amostra válida para cumprimento dos ritos estatísticos.

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. 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, sexo, 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.

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,

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

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.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na análise da Tabela 1, foi possível promover a discussão entre os efeitos da prática de ensino (assumidas como variável dummy, 0 prática de ensino passivo e 1 prática de ensino ativa) frente aos diferentes tipos de motivação acadêmica e ao nível percebido de aprendizagem. Foram utilizadas correlações de Pearson. 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.

A Tabela 1 apresenta as variáveis de controle, a partir de análises bivariadas, correlacionadas com as escalas de motivação acadêmica e de nível percebido de aprendizagem. Estabeleceu-se um modelo celetista que comporta debater os dados significativos da pesquisa apresentados. Ao analisar cada variável de controle, foi fundamental discutir os efeitos desses resultados sobre os tipos de IES (0 privada e 1 pública), sobre o sexo (0 masculino e 1 feminino), sobre a idade (variável numérica), sobre período e sobre a relação de exercer, ou não, atividade remunerada (0 não exerce e 1 exerce).

Tabela 1: Correlações cruzadas (coeficiente de Pearson, r, e p-valor, p)

		Tipo de Prática	Desmotivação	Reg. Externa	Reg. Introjetada	Reg. Identificada	Reg. Integrada	Motiv. Intrínseca	Escala NPA	At. Rem.	Sexo	Idade	Tipo (IES)
Desmotivação	r	-.434**	1										
	P	.000											
Regulada Externa	r	-.406**	.755**	1									
	P	.000	.000										
Regulação Introjetada	r	-.186**	.118*	.249**	1								
	P	.000	.011	.000									
Regulação Identificada	r	-.106*	.023	.193**	.500**	1							
	P	.023	.616	.000	.000								
Regulação Integrada	r	.191**	-.469**	-.372**	.196**	.299**	1						
	P	.000	.000	.000	.000	.000							
Motivação Intrínseca	r	.452**	-.724**	-.669**	-.063	-.036	.524**	1					
	P	.000	.000	.000	.176	.442	.000						
Escala NPA	r	.438**	-.683**	-.583**	-.087	.009	.440**	.751**	1				
	P	.000	.000	.000	.063	.840	.000	.000					
Atividade Remunerada	r	-.047	.026	.035	-.003	.012	.019	-.019	.000	1			
	P	.315	.573	.448	.948	.792	.677	.681	.994				
Sexo	r	-.076	.104*	.082	-.001	.011	-.003	-.101*	-.069	-.101*	1		
	P	.102	.026	.077	.989	.817	.950	.031	.139	.030			
Idade	r	.027	-.087	-.143**	-.130**	-.059	.111*	.114*	.056	.133**	-.096*	1	
	P	.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
	P	.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*
	P	.639	.096	.226	.937	.665	.084	.106	.507	.000	.552	.001	.016

Fonte: Dados da pesquisa. Observações: a correlação é significativa (bi caudal) ao nível de 1% (**) ou 5% (*).

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

Inicialmente, analisou-se se existira associação entre o tipo de IES (pública ou privada) e os níveis de motivação acadêmica e percebido de aprendizagem. Os resultados encontrados apontaram que existe associação significativa entre o tipo de IES e a desmotivação acadêmica do aluno. Dessa forma, pode-se afirmar que os alunos das IES públicas foram mais desmotivados do que os alunos das IES particulares. A desmotivação acadêmica pauta questões, como: sensação de perda de tempo na disciplina; dúvidas sobre continuidade do curso; e não saber o que está fazendo na disciplina. Possuiria como característica preponderante as razões de frequência da disciplina. Dessa forma, ao adotar uma prática passiva, as dúvidas sobre continuidade na disciplina foram constantes, pois o aluno se sente menos motivado a partir de uma metodologia de ensino que não coaduna com as suas expectativas. Esse resultado dialoga com o estudo de Araújo (2015), o qual revelou que os professores que possuem mestrado foram mais afetados com a desmotivação dos estudantes de Contabilidade do que os professores que possuem doutorado.

Na motivação extrínseca (regulação externa), os resultados foram significativos, traduzindo a ideia de que os alunos de Ciências Contábeis das IES públicas possuem um maior nível de motivação extrínseca, na regulação externa, do que alunos de IES privadas. Esses itens podem ser explicados por alguns motivos, como, por exemplo, pelo fato de os alunos das IES públicas se preocupam mais em receber faltas e com a frequência nas disciplinas cuja presença é obrigatória.

Com relação à motivação acadêmica de regulação introjetada demonstrou um resultado significativo. A origem da palavra introjetada designa do termo introjeção, que, na psicologia, representa o meio pelo qual o indivíduo absorve, como parte integrante do ego, as qualidades intrínsecas do objeto analisado. Nesse sentido, a regulação introjetada demonstra que a prática ativa motiva menos do que a prática passiva.

Na motivação identificada, os resultados apresentados foram positivos e significativos (p-valor 0,023) isso revelou que na prática de pedagógica ativa, o aluno de Contabilidade se sente menos motivado do que quando o docente adota uma prática de ensino passivo. O caráter da regulação identificada está diretamente ligado à concepção de presença na sala de aula, o que faz refletir sobre o resultado de significância no sentido de que, na prática passiva, caso a presença não fosse obrigatória, poucos alunos frequentariam as aulas, o que demonstra uma nítida preferência indireta pela prática ativa.

No tocante à regulação integrada, o aluno avalia a sua escolha pessoal em cursar a respectiva disciplina e a sua percepção do conhecimento em sala de aula. O resultado apresentado pode ser interpretado pelo ponto de vista de que o aluno percebe mais o acesso ao conhecimento na prática ativa do que na prática passiva. Adicionalmente, a ideia da escolha da disciplina é uma execução de caráter pessoal, portanto, o aluno escolheu estar presente naquela disciplina por um interesse próprio, o que revela a sua preferência por práticas ativas.

No que diz respeito à motivação intrínseca, o aluno respondeu conforme o seu interesse

pessoal de satisfação em cursar a disciplina e o seu contentamento em frequentá-la. O valor encontrado representou o empenho em estar presente na disciplina e o prazer em participar de suas atividades realizadas. Portanto, o valor deixa claro que a prática de ensino ativo possui um caráter motivacional intrínseco maior do que a prática de ensino passivo.

A tabela 2 evidencia as estatísticas descritivas dos cenários com prática pedagógica ativa e prática pedagógica passiva. Ao todo, a tabela apresenta que 231 alunos do curso de Ciências Contábeis investigados responderam ao questionário com cenário de práticas passivas e 230 alunos responderam ao questionário com cenários de práticas ativas. Os dados

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

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 de cada um dos dois cenários.

Variável	Fidedignidade	Prática Pedagógica	Desmotivação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca	NPA
Cenário com práticas passivas (n = 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
Cenário com práticas ativas (n = 230)									
Média	6,06	5,12	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
Teste de comparação das médias dos dois cenários									
t-teste	-5,83	-12,39	10,34	9,53	4,05	2,27	4,18	10,88	10,45
p-valor	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas em cada um dos dois cenários. Resultados dos testes t de comparação de médias estão apresentados nas duas últimas, revelando diferenças significativas em todas as variáveis. Cada uma das nove escalas foi validada com uso de análise fatorial (componentes principais com apenas um autovalor), teste de esfericidade de Bartlett (indicando correlação significativa entre os itens de cada escala), Alfa de Cronbach, (valores acima de 0,60) e análise de convergência (com interpretação dos coeficientes de Pearson, apresentando valores positivos e significativos). Após a validação das escalas, foram calculadas as descritivas da tabela.

A escala de fidedignidade médias iguais a 5,36 e 6,06. A maior fidedignidade do cenário com práticas ativas poderia ser explicada pelo fato de que o aluno pode conseguir se imaginar mais facilmente em um ensino ativo do que em um passivo, ou seja, devido à ocorrência do ensino ativo ter como uma das suas características a grande interação com os alunos, e como as aulas foram conduzidas por meio de dinâmicas com intensa participação dos alunos, pode-se supor que os mesmos memorizem mais intensamente a forma de como se davam as aulas no ensino ativo do que no ensino passivo.

Ao comparar as médias da desmotivação, percebe-se uma maior desmotivação associada às práticas passivas (média 2,84, maior que a média 1,32 das práticas ativas). Uma maior participação do estudante na metodologia ativa pode sofrer influência para que o aluno se sinta menos desmotivado.

A comparação da motivação extrínseca de regulação externa apresentou os resultados de 3 para práticas passivas e 1,51 para práticas ativas. A regulação externa está relacionada ao comportamento, independente do indivíduo. O estudante reflete o seu comportamento por meio de um sistema de recompensa, mas, por outro lado, possui sanções que o obrigam a frequentar as aulas. Como uma forma de recompensa motivacional, tem-se o quesito como “venho a esta disciplina para conseguir o diploma” e, como sanção, encontra-se o quesito

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

“venho a esta disciplina porque a presença é obrigatória”.

O resultado obtido na Tabela 2, com a comparação da regulação introjetada, onde obteve-se 3,48 para o ensino passivo e 2,83 para o ativo, representa que, no ensino passivo, o aluno possui a tendência de competição e, pelo caráter de aplicação intensa de provas escritas, a pouca participação do aluno e baixo nível de interação do professor trazem consigo uma fomentação do ego de forma mais elevada. A recíproca é verdadeira, pois, na prática ativa, o nível de competitividade diminui, porque os alunos são obrigados a interagir entre si, formando grupos de discussões, debates e construção de seminários, o que possivelmente reduz o nível de individualismo. Este resultado concatena com o trabalho realizado por Opdecam et al. (2014) onde ficou evidenciado que os alunos que tinham preferência por trabalho em equipe apresentaram uma menor capacidade de aprendizagem e maior motivação intrínseca.

Ao comparar os cenários ativos e passivos da regulação identificada, observou-se que, conforme a Tabela 2, a regulação identificada no cenário ativo apresentou uma média de 2,46 em comparação a 3,83 do cenário passivo. Evidenciou-se que a maioria dos alunos compreende que a presença em sala de aula faz-se necessária para a construção da aprendizagem, pois estes percebem a necessidade de alguns anos a mais de estudos para melhorar a sua competência no trabalho. O resultado pode ser explicado também pelo fato do quesito “venho a esta disciplina porque a frequência é necessária para a aprendizagem” e “venho a esta disciplina porque acredito que alguns anos a mais de estudos melhorarão minha competência no trabalho” obterem frequências expressivas nas respostas dos alunos.

Na avaliação da regulação integrada, as médias obtidas foram 4,91 para o cenário passivo e 5,6 para o cenário ativo, conforme Tabela 2. Esse resultado pode representar a ideia de percepção do conhecimento nas aulas, ou seja, os alunos percebem que o conhecimento é construído nestas, além do fato de se ter decidido pelo curso, respondido por meio das questões “venho à disciplina porque o acesso ao conhecimento se dá na disciplina” e “venho à disciplina porque é isso que escolhi para mim”.

No caso da motivação intrínseca, motivo pela qual representa o comportamento independente do estudante, ou seja, as razões particulares que movem a sua motivação. As médias obtidas para o cenário ativo foi de 5,9 e passivo de 3,74, de acordo com a Tabela 2. Esses resultados dialogam na perspectiva de compreender que a prática de ensino ativa motiva mais intrinsecamente os alunos de Contabilidade do que a prática passiva.

Em última análise, o nível percebido de aprendizagem, conforme Tabela 2, apresentou uma média de 7,9 para a prática ativa e 5,65 para a prática passiva. Isso permite afirmar que o aluno percebe que aprende mais intensamente no ensino ativo do que no passivo. O nível percebido de aprendizagem trabalha com a escala de organização, memorização, compreensão, explicação, análise e síntese. Evidenciar neste estudo que a prática ativa possui uma média maior do que a prática passiva diante do nível percebido de aprendizagem permite compreender que o estudante se sente mais organizado, com melhor capacidade de memorização, compreende mais o assunto abordado em sala, explica melhor, analisa e sintetiza os conteúdos contribuindo de forma explícita para a sua formação e percepção de aprendizagem.

Os resultados indicaram que a prática pedagógica estaria associada de forma significativa com motivação acadêmica e no nível percebido de aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis das IES analisadas. 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 sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

Possivelmente, a prática de ensino teria a capacidade de afetar a 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, evidenciou-se que o tipo de prática adotada influencia diretamente em todos os tipos de motivação acadêmica. Isso demonstra que a forma de ensinar do professor influencia expressivamente na motivação dos alunos. 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 da Contabilidade.

Quadro 3 – 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 a prática pedagógica adotada influenciou diretamente na motivação acadêmica dos discentes. O tipo de IES também se mostrou uma variável determinante da relação com a motivação acadêmica. No que se refere ao nível percebido de aprendizagem, conclui-se que as práticas pedagógicas ativas estão associadas positivamente com esta variável.
Análises Multivariadas	Ficou evidente no estudo que as variáveis de controle (sexo, 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.

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.

Para uma interpretação mais evidente dos resultados, com a composição das etapas e dos principais resultados encontrados na pesquisa, o Quadro 3 apresenta. 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, conseqüentemente, pode atuar de forma mais ativa do que o docente de IES privada.

Pode-se supor que as práticas pedagógicas geram expectativas de uma determinada categoria de sexo, idade, a partir da influência motivacional mensurada pelos diferentes grupos. Dentro da questão de sexo, pode-se atribuir: a) questões culturais, por meio da adesão,

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

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, sexo, 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.

5 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.

A primeira hipótese testada foi: as disciplinas com práticas pedagógicas ativas estão

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

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 e aceitou-se esta hipótese.

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.

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

- 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.
- 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.

A sua Forma de Ensinar me Motiva e eu Percebo que Aprendo? Uma Análise das Práticas Pedagógicas e as suas Consequências para a Motivação Acadêmica

- HAIR, J. F. J. et al. (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. 162-173, 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.
- SILVA, U. B. da; BRUNI, A. L. (2017). O que me ensina a ensinar? Um estudo sobre fatores explicativos das Práticas Pedagógicas no Ensino da Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 11, n. 2, art. 5, p. 214-230, abr./jun. 2017.
- 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.