



Teoria da Autodeterminação: Relações e Motivações de Alunos do Curso de Ciências Contábeis

Self-Determination Theory: Relationships and Motivations of Accounting Students

Teoría de la Autodeterminación: Relaciones y Motivaciones de los Estudiantes de Ciencias Contables

Daiana Rafaela Pedersini

<https://orcid.org/0000-0002-2897-0880>

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil

daianapedersini@hotmail.com

Ricardo Adriano Antonelli

<https://orcid.org/0000-0001-7606-2388>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, Brasil

rantonelli@utfpr.edu.br

Sergio Murilo Petri

<https://orcid.org/0000-0002-1031-7939>

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil

smpetri@gmail.com

RESUMO

O estudo objetiva examinar estratégias de ensino e suas relações com os fatores motivacionais de alunos do curso de Ciências Contábeis. A amostra é composta por 200 questionários aplicados em alunos de duas instituições públicas de ensino superior, os quais foram submetidos à análise fatorial confirmatória. Os resultados permitiram identificar maiores médias de Motivação Extrínseca Integrada, seguido da Motivação Intrínseca, indicando que os alunos analisados possuem um perfil autodeterminado. A aplicação de testes estatísticos detectou que o uso de estratégias de ensino influencia nos níveis motivacionais. A pesquisa aponta que por vezes os alunos enfrentam dificuldades com relação ao conteúdo ministrado em sala de aula, as quais podem afetar sua motivação. Os resultados são úteis para identificar fatores que influenciam na motivação acadêmica e estratégias de ensino úteis no processo de ensino.

Palavras-chave: Motivação. Teoria da autodeterminação. Estratégias de Ensino.

ABSTRACT

The study aims to focus on teaching and its relationships and the motivational factors of students in the accounting course. The sample consists of 200 data on students from two higher education institutions, which were evaluated by confirmatory factor analysis. The results allowed to identify higher averages of Integrated Extrinsic Motivation, followed by Intrinsic Motivation indicating that students have a self-determined profile. A statistical testing app found that teaching influences motivational levels. The research points out that sometimes students face difficulties in relation to the content taught in the classroom, because which ones can affect their motivation. The results are useful to identify factors that influence motivation, academic and teaching practice, and are useful in the teaching process.

Keywords: Motivation. Self-Determination Theory. Teaching Strategies.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo examinar las estrategias de enseñanza y sus relaciones con los factores motivacionales de los estudiantes en el curso de Contabilidad. La muestra consta de 200 cuestionarios aplicados a estudiantes de dos instituciones públicas de educación superior, quienes fueron sometidos a análisis factorial confirmatorio. Los resultados permitieron identificar medios superiores de Motivación Extrínseca Integrada, seguidos de Motivación Intrínseca, lo que indica que los estudiantes analizados tienen un perfil autodeterminado. La aplicación de pruebas estadísticas encontró que el uso de estrategias de enseñanza influye en los niveles motivacionales. La investigación señala que en ocasiones los estudiantes enfrentan dificultades en relación con los contenidos impartidos en el aula, lo que puede afectar su motivación. Los resultados son útiles para identificar factores que influyen en la motivación académica y estrategias de enseñanza útiles en el proceso de enseñanza.

Palabras-Clave: Motivación. Teoría de la autodeterminación. Estrategias de enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2000, o ensino universitário brasileiro se expandiu, passando por diversas reformulações em termos de estrutura, organização e conteúdos abordados (Miranda *et al.*, 2015). Especificamente no curso de Ciências Contábeis, alterações na grade curricular foram feitas em decorrência do processo de adoção e convergência das normas internacionais, exigindo a formação de profissionais com competências técnicas e *soft skills* para atender às demandas de mercado (Oliveira; Cardoso; Siqueira, 2020), destacando que a preocupação com a atualização contínua dos profissionais da área contábil é um fator que deve ser considerado nas estratégias de ensino (Fernandes *et al.*, 2020).

O desafio de formar profissionais capacitados para as exigências do mercado de trabalho direciona o olhar para as estratégias no ensino da contabilidade, sobretudo aquelas que conectam a teoria e a prática, tendo a aprendizagem do aluno como destaque (Trabulsi, 2018). A adoção de estratégias como metodologias ativas, estudos de caso e tecnologias educacionais, têm sido destacadas pela literatura como eficazes não só para o desenvolvimento de competências nos acadêmicos, como também se mostram positivos para a motivação acadêmica (Abou-El-Sood, 2024; Pedersini; Meurer; Antonelli, 2023). Para Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), a motivação é resultante de um processo em que características pessoais interagem com aspectos contextuais que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, e se modifica de acordo com mudanças pessoais, no ambiente de aprendizagem ou ainda no meio acadêmico.

A motivação tem um papel importante no desempenho acadêmico dos alunos. Evidências da literatura sugerem que um aluno motivado tende a apresentar um maior envolvimento nas atividades e maior persistência frente às dificuldades de aprender (Zimmerman, 2008). Diante disso, teorias sociocognitivas buscam compreender a motivação no meio acadêmico. A Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT), proposta inicialmente por Deci e Ryan em 1975, tem sido debatida no campo da motivação e seus efeitos no desempenho acadêmico (Sobral, 2003; Lens; Matos; Vansteenkiste, 2008; Oliveira, 2008; Leal; Miranda. Carmo, 2013).

A SDT e seus pressupostos indicam que a motivação não é objetiva, mas condicionada e direcionada por diversos fatores internos e externos, com diferentes efeitos sobre o comportamento dos indivíduos (Oliveira, 2017). Assim, é exigido dos estudantes, autonomia na realização das atividades durante o período em que estão no ambiente acadêmico, em que os atributos motivacionais são importantes, não só para a realização das tarefas, mas também para a qualidade da aprendizagem (Santos; Almeida Filho, 2008).

No curso de Ciências Contábeis, é comum encontrar queixas de docentes relacionadas ao baixo interesse dos alunos no desenvolvimento das atividades acadêmicas (Borges *et al.*, 2014). Isso pode ser justificado, pois quando o ambiente de ensino não corresponde às expectativas do discente, a motivação tende a diminuir (Cavenaghi, 2009), já que a motivação de um indivíduo passa por oscilações ao longo da vida, dada a interação das características pessoais e contextuais que, interligadas, podem promover ou reduzir o nível motivacional. Por isso, reconhecendo a importância do tema e direcionada pela Teoria da Autodeterminação, esta pesquisa busca investigar: Qual a relação entre a motivação acadêmica e as estratégias de ensino?

O objetivo é examinar estratégias de ensino e suas relações com os fatores motivacionais de alunos do Curso de Ciências Contábeis. Araújo, Silva e Franco (2014) citam que a aprendizagem discente deve ser vista como principal propósito do processo educacional em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Diante do crescimento da preocupação com a qualidade de ensino nos últimos anos, estratégias de ensino que estimulem as diferentes capacidades do aluno devem ser incorporadas ao ensino (Barros; Monteiro, 2014). Embora estudos já tenham tratado da SDT (Bzuneck; Guimarães, 2007; Costa; Silva; Abbas, 2018; Borges; Miranda; Freitas, 2017), ainda há carência de achados que possibilitem identificar os fatores que interferem na motivação acadêmica, do ponto de vista do aluno e a comparação desses resultados para consolidação da temática.

Considerações feitas por Sawan *et al.* (2024) tratam que as mudanças no ambiente de negócios demandam por inovações no ensino. Para os autores, os professores precisam usar habilidades de pesquisa por meio de estratégias que desafiem o pensamento, permitindo identificar a realização de mudanças necessárias para avançar o conhecimento. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa podem proporcionar insights aos professores e coordenadores de curso na busca pelo aprimoramento dos métodos de ensino e na identificação de problemas no processo de ensino-aprendizagem, além da identificação de estratégias que incentivem a motivação acadêmica.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A motivação pode ser definida como um aspecto pessoal que direciona o comportamento das pessoas (Lemos, 2005). No contexto acadêmico, a motivação assume um

papel importante, permitindo o envolvimento dos alunos de forma mais profunda e comprometida (Machado; Alves, 2014) e pode ter origem intrínseca ou extrínseca. A Motivação Intrínseca caracteriza a ação humana pela busca natural por novidades e desafios, por meio da autonomia e autorregulação. Já a Motivação Extrínseca origina-se de estímulos externos, como recompensas materiais ou emocionais (Neves; Boruchovitch, 2004). Em determinadas situações, o discente pode realizar uma atividade, preocupado em como será visto pelos demais (forma extrínseca) ou pode realizá-las motivado por aprender (forma intrínseca), não se preocupando com julgamentos (Ryan; Deci, 2000).

Para compreender as variações do comportamento humano com base na motivação, a SDT aponta a existência de necessidades humanas psicológicas básicas (Deci; Ryan, 1985), que buscam entender os elementos de Motivação Extrínseca e Intrínseca. A SDT parte de um *continuum* composto por seis fases, com variações qualitativas, por meio de modificações das regulações externas e internas, podendo ser classificada em três grupos: Desmotivação, Motivação Extrínseca, subdividida em quatro grupos, e Motivação Intrínseca (Bzuneck; Guimarães, 2007), conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Definição da Motivação Extrínseca e Intrínseca.

Tipo de Motivação	Definição	Suporte Teórico	Forma qualitativa da Motivação
Desmotivação	Não há interesse proativo e relação positiva entre seu comportamento e os resultados alcançados.	Machado e Alves (2014)	Controlada
Regulação Externa	Situação em que o indivíduo reage apenas por recompensas ou evitando punições	Leal, Miranda e Carmo (2013)	
Regulação Introjetada	As consequências são administradas em decorrência de pressões internas, como culpa e ansiedade.	Leal, Miranda e Carmo (2013)	
Regulação Identificada	Há presença da interiorização, mesmo que a razão por realizar algo ainda seja externa.	Leal, Miranda e Carmo (2013)	Autônoma
Regulação Integrada	Ainda há indícios de benefícios pessoais. Forma mais autônoma da motivação extrínseca.	Bzuneck e Guimarães (2007)	
Motivação Intrínseca	As ações são realizadas pelo prazer proporcionado ao realizá-las.	Bzuneck e Guimarães (2007) e Leal, Miranda e Carmo (2013)	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Deci e Ryan (2000) apontam também para duas formas qualitativas da Motivação, a Motivação Autônoma compreende a Motivação Intrínseca e as formas de maior autorregulação da Motivação Extrínseca, devido à existência dos componentes da autodeterminação: (i) *locus* interno; (ii) liberdade psicológica; e (iii) possibilidade de escolha. Já Motivação Controlada é influenciada por variáveis externas e pode não ser tão eficaz quanto a autônoma (Deci; Ryan, 2000; Oliveira, 2017).

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2007) há relação positiva entre os tipos de motivação e a aprendizagem, dada a necessidade de utilizar estratégias que aumentem a motivação dos alunos. Sobral (2003), após transpor e adaptar a Escala de Motivação Acadêmica, constatou que os estudantes têm maiores níveis de Motivação Intrínseca e Extrínseca Identificada, sugerindo que a Motivação Autodeterminada possui maior força que o controle externo. Bzuneck e Guimarães (2007) identificaram que estudantes possuem maior

Motivação Extrínseca, e optam por um curso pela afinidade com a profissão, influência dos pais ou até por falta de opção. Os autores ainda identificaram a existência de diferenças motivacionais quanto ao gênero, no qual estudantes do gênero feminino possuem Motivação Extrínseca mais acentuada.

Leal, Miranda e Carmo (2013) analisaram por meio de análise fatorial exploratória que 61,09% da variabilidade da motivação dos discentes é explicada por sete fatores que englobam Motivações Intrínsecas e Extrínsecas, e verificaram que existem alunos motivados pela possibilidade de agregar e aprofundar seus conhecimentos, como também aqueles interessados apenas na obtenção de um diploma de nível superior. No estudo de Lopes *et al.* (2015), foram analisados alunos de IES públicas e privadas nos cursos de Contabilidade. Os autores verificaram que a Motivação Externa se destaca entre os calouros, e a Motivação Introjogada está mais presente nas mulheres.

Albuquerque *et al.* (2016) ao analisarem qual o estilo motivacional dos alunos que cursavam Contabilidade e Administração verificaram que discentes do gênero feminino são, em média, mais motivados na forma intrínseca. Resultados semelhantes foram encontrados por Costa, Silva e Abbas (2018) ao analisar os fatores motivacionais de alunos que cursavam contabilidade de custos. Posteriormente, Souza e Miranda (2019) ao analisarem estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública constataram possíveis instabilidades motivacionais durante o curso e evidenciaram que os níveis de motivação autodeterminada tendem a sofrer menores alterações. Pedersini, Meurer e Antonelli (2023) ao analisar a relação da desmotivação acadêmica com as estratégias de ensino, verificaram que a dificuldade do aluno em aprender o conteúdo tem associação significativa com a desmotivação acadêmica.

Tais resultados destacam a importância de reconhecer as diferenças no processo de aprendizagem, não só provenientes das mudanças no contexto de negócios, mas também fomentadas pela necessidade de inovação no conteúdo e nos métodos de ensino (Pedersini; Meurer; Antonelli, 2023). Os achados pregressos convergem na medida que a motivação se tem apresentado como elemento relevante do comportamento humano e é afetada pelo contexto e características pessoais. Considerar essas questões na adoção de estratégias de ensino adequadas à disciplina e ao ensino da contabilidade podem contribuir para a motivação e engajamento acadêmico.

2.2 ESTRATÉGIA DE ENSINO

Exercer o lado reflexivo dos alunos é uma forma para promover a aprendizagem, estimulando o diálogo e a troca de experiências (Boruchovitch, 2001). Segundo Anastasiou e Alves (2003), as práticas didáticas usadas no processo de ensino-aprendizagem devem ampliar ou explorar formas favoráveis e disponíveis, visando a execução de objetivos específicos. As estratégias de ensino são o meio que o professor utiliza para que seus objetivos de ensino sejam atingidos, envolvendo a troca de informações, habilidades e conhecimento para os alunos, promovendo a aprendizagem de forma concreta (Trabulsi, 2018).

Ao abordar alternativas que assegurem a motivação dos alunos, desafiando-os de modo cognitivo e transparecendo que aprender um certo conteúdo é necessário para alcançar objetivos, o professor contribui para que os alunos assimilem valores pessoais ao que lhe foi sugerido (Moreira; Barros; Monteiro, 2014). Isso porque, a motivação do aluno para aprender, pode influenciar na absorção do aprendizado (Reschiwati; Zuhri, 2019). Segundo Pintrich (1999), ao perceber a utilidade das tarefas, o indivíduo acredita que o esforço é válido e faz uma correlação positiva ao uso das estratégias cognitivas. De acordo com estudos realizados pelo autor, existe uma relação entre o valor que o aluno atribui à tarefa, ao maior uso de estratégias

e desempenho acadêmico. Com esse nível de motivação o aluno sente-se estimulado e desafiado para aprender por meio de atividades que exijam tempo e disposição para resolvê-las (Costa; Araújo; Almeida, 2014).

É válido destacar que os procedimentos de ensino utilizados devem considerar que a forma de aprender do aluno não é um ato isolado, é preciso analisar o conteúdo e considerar as necessidades para alcançar os objetivos (Mazioni, 2013). Uma alternativa relevante apontada pela literatura é dar feedback ao aluno quanto ao seu desenvolvimento, evitando comparações e incentivá-lo a ter controle e autonomia no processo de aprendizagem, como forma de fortalecer sua confiança e aumentar a qualidade da aprendizagem. Desse modo, Bzuneck e Guimarães (2010) citam que atividades que valorizam a prática e com um nível de dificuldade moderado asseguram a qualidade motivacional de aprendizado e auxiliam na melhora da autorregulação.

Estudos têm se dedicado a compreender quais estratégias de ensino podem ser úteis para que, ao mesmo tempo, mantenham a motivação dos alunos e proporcionem o aprendizado (El Kelish; Ahmed, 2022; Pedersini; Meurer; Antonelli, 2023; Wilson, 2025). Dentre as estratégias que se sobressaem, a relevância dos meios tecnológicos para o ensino já é reconhecida há algum tempo (Nogueira; Casa Nova; Oliveira, 2012; Parellada; Rufini, 2013; Stainbank; Jankeeparsad, 2023). A inserção da tecnologia no ensino, e sua importância no dia a dia das pessoas, exige que os métodos de ensino sejam inovadores para melhorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos (Abou-El-Sood, 2024).

Stainbank e Jankeeparsad (2023) verificaram que o uso de softwares de contabilidade teve benefícios na compreensão dos alunos quanto à contabilidade e Abou-El-Sood (2024) constatou que os alunos demonstraram maior engajamento e interesse no curso com o uso de Quickbooks, um aplicativo móvel de contabilidade, nas avaliações. Tais constatações reforçam que o uso de abordagens mais integradas, práticas e tecnologicamente suportadas, são importantes para o ensino da contabilidade (Makhathini; Akpa-Inyang, 2024). Ainda assim, estratégias de ensino, vistas como tradicionais, também são relevantes para o ensino, desde que combinadas com elementos inovadores. O estudo de Wilson (2025) evidenciou que o uso de cores para associar à origem das contas patrimoniais e de resultado melhorou as notas finais dos alunos.

A literatura também aponta para a compreensão de que as preferências dos alunos podem ocasionar bons resultados (Reschiwati; Zuhri, 2019), sendo tratado como uma metodologia de ensino bem sucedida (Gohan; Mohan, 2009) e que pode integrar a prática contábil à teoria acadêmica (Zheng; Zhang, 2011). Tem sido debatido globalmente a inserção de metodologias ativas ao ensino, como sala de aula invertida e projetos interdisciplinares. O estudo de Castilla-Polo *et al.* (2022) verificou que esses métodos foram positivos para os alunos que relataram maior interesse e compreensão sobre os temas abordados. Com base nessas evidências, percebe-se que o professor deve apropriar-se de diferentes formas de ensino para promover a aprendizagem acadêmica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como quantitativo e descritivo, desenvolvido em um ambiente de campo onde se buscou obter a rotina real dos respondentes. O instrumento de coleta de dados foi elaborado em três etapas, a primeira etapa foi composta por três questões, oriundas do questionário de Souza e Miranda (2019) sendo composta por 30 itens, em que cada ponto do *continuum* de autodeterminação foi avaliado por um conjunto de itens que compreendem os tipos de Motivação Intrínseca, Extrínseca e desmotivação. A segunda questão tratou do

conteúdo ministrado em sala de aula, elaborada com base em Machado e Alves (2014), enquanto a terceira questão refere-se à motivação para cursar a graduação, também oriunda de Souza e Miranda (2019).

A segunda etapa do questionário compreendeu estratégias para promover a educação, com questões elaboradas com base na literatura pesquisada, constante no referencial teórico. Já a terceira e última etapa refere-se à caracterização dos respondentes. As questões da segunda etapa foram colocadas em escala adaptada *Likert* de 11 níveis, variando de “0” a “10”, sendo: “0” [não se aplica], “01” [discordo totalmente] e “10” [concordo totalmente]. Após aplicação de um pré-teste com alunos de perfil similar ao público-alvo da pesquisa, iniciou-se a coleta de dados. A amostra compreende acadêmicos de Ciências Contábeis de duas IES públicas, em que obteve-se um total de 200 questionários válidos para a amostra. Os resultados foram, primeiramente, submetidos à verificação da consistência dos constructos das escalas a partir da Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Esta etapa mostra-se importante, visto que o instrumento passou por adaptações, que incluem um processo de tradução, a fim de confirmar a sustentação teórica do instrumento. A AFC foi realizada tendo como base os quatro constructos do modelo de Bzuneck e Guimarães (2007).

Ressalta-se que os itens relativos à avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Externa bipartiram-se, agrupando-se em torno dos Fatores 3 e 5. No Fator 3, além dos itens originalmente elaborados para esta avaliação, agruparam dois itens de avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada (itens 2 e 25). Dessa maneira, optou-se por manter as questões 2 e 25 no constructo resultante da Análise Fatorial de Bzuneck e Guimarães (2007), que é na dimensão Externa, ao invés do constructo teórico original (Identificada), e ainda, da mesma forma que Souza e Miranda (2019), a questão 31 não foi utilizada conforme indicado por Bzuneck e Guimarães (2007).

A partir disso, foi realizada a verificação dos indicadores da AFC, no qual o método seguido foi o de Máxima Verossimilhança. A primeira análise realizada foi da eventual existência de *outliers* multivariados, que foi comprovada com a verificação das distâncias de *Mahalanobis* (p_1 e $p_2 < 0,001$), conforme indicado por Marôco (2014, p. 189). Assim, as participações 40, 46, 78, 94, 98, 100 e 105 foram excluídas da análise.

Diante de tais análises, os indicadores do modelo (1), como RMSEA, GFI, NFI, TLI, AGFI, CFI e PNFI não obtiveram níveis de aceitação satisfatórios, indicando que o referido modelo não é uma solução não apropriada. Adotou-se como alternativa a composição do modelo (2), com a retirada das variáveis de baixos coeficientes de confiabilidade ($<0,50$), sendo elas: Q1.28 (0,15), Q1.25 (0,23), Q1.6 (0,29), Q1.29 (0,31), Q1.30 (0,31), Q1.14 (0,42), Q1.2 (0,45), Q1.8 (0,44), Q1.12 (0,43) e Q1.4 (0,40).

Na sequência, novas adequações foram realizadas, os erros com alta correlação foram relacionados, especificamente das variáveis Q1.26 e Q1.27, por se tratar do mesmo fator teórico, conforme indicado por Marôco (2014, p. 191). Devido à alta correlação dos erros das variáveis Q1.23 e Q1.13 com fatores diferentes de sua constituição teórica, optou-se pela retirada de tais variáveis. A partir destes ajustes, foi testado o modelo (3), o qual obteve melhora em todos os indicadores, não atingindo os valores esperados para apenas dois indicadores, NFI e AGFI. Contudo, os valores obtidos nos indicadores (0,858) estão muito próximos do esperado. A Tabela 1 apresenta os indicadores de ajustamento dos três modelos avaliados.

Tabela 1 – AF do instrumento Motivação

Categorias	Índices de ajustes	Modelo (1)	Modelo (2)	Modelo (3)	Nível de aceitação
Medidas Absolutas	Qui-quadrado (X^2)	884,771	326,724	195,202	-
	Graus de liberdade	390	155	119	> 1
	<i>P-value</i>	0,000	0,000	0,000	> 0,01
	Raiz do erro quadrático médio aproximado – RMSEA	0,081	0,076	0,058	< 0,08
	Índice da qualidade de ajuste - GFI	0,766	0,855	0,901	> 0,90
Medidas Incrementais	Índice de ajuste normalizado - NFI	0,636	0,804	0,858	> 0,90
	Índice de ajuste <i>Tucker-Lewis</i> – TLI	0,724	0,857	0,920	> 0,90
	Qualidade ajuste calibrado- AGFI	0,721	0,804	0,858	> 0,90
	Qui-quadrado normalizado- X^2/gf	2,269	2,108	1,640	Entre 0 e 3
Medidas de Parcimônia	Índice de ajuste comparativo – CFI	0,752	0,883	0,938	> 0,90
	Índice parcimônia comparativo- PCFI	0,674	0,721	0,729	> 0,60
	Índice parcimônia normalizado- PNFI	0,570	0,655	0,667	> 0,60
	Índice de parcimônia ajustado - PGFI	0,642	0,631	0,627	> 0,60

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do exposto, o modelo (3) obtido é o mais parcimonioso e com qualidade de ajuste aceitável, cujos índices alcançaram resultados satisfatórios, o que culminou em sua utilização nas análises subsequentes. Dos seis fatores resultantes, buscou-se detectar eventuais diferenças de médias entre os fatores do modelo com as outras assertivas do instrumento de coleta de dados. Primeiramente, foi necessária a obtenção das médias ponderadas de cada fator, calculadas pela multiplicação das respostas de forma ponderada de cada uma das 18 variáveis do modelo com os seus respectivos pesos fatoriais (λ) resultantes da AFC.

Para verificação das eventuais diferenças de médias significantes, foi primeiramente verificada a normalidade dos dados dos seis fatores por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. Com nível de significância de 5% para os fatores F1, F2, F5 e F6, foi aceita a hipótese nula (H_0), relatando a não normalidade dos dados com os seguintes resultados: a F1 $D(193) = 0,000$, $p < 0,05$; F2 $D(193) = 0,000$, $p < 0,05$; F3 $D(193) = 0,200$, $p < 0,05$; F4 $D(193) = 0,2000$, $p < 0,05$; F5 $D(193) = 0,004$, $p < 0,05$; e F6 $D(193) = 0,011$, $p < 0,05$. Diante disso, a utilização de técnicas não paramétricas para avaliar as eventuais diferenças entre as médias fez-se necessária.

Para as comparações de médias que possuíam mais de dois grupos de subamostras, aplicou-se o teste *Kruskal-Wallis* (KW), e para aquelas com até duas subamostras, o teste Mann-Whitney (MW), ambos com nível de significância de 5%. Ressalta-se que o MW foi utilizado como teste post hoc para identificar a(s) combinação(ões) que mostrava(m) diferença(s), quando indicado anteriormente pelo KW. Nos testes post hoc MW aplicou-se a correção de *Bonferroni* em todos os efeitos, com um nível de significância calculado conforme o número de agrupamentos de cada questão, a partir das recomendações de Field (2009). Para a execução de tais testes, destaca-se que as questões 2, 3 e 4 foram transformadas em quartis para facilitar a comparação dos dados.

A caracterização dos questionários válidos compreende a maioria dos respondentes, 87 (45,07%) do sexo masculino. A faixa etária predominante encontra-se entre os 18 e 22 anos, totalizando 116 integrantes (60,10%). Em se tratando do período/ano predominantemente cursado, verificou-se que 77 acadêmicos (39,89%) cursam o 2º ano/4º período, 60 (31,08%) pertencem ao 3º ano/6º período e 56 alunos (29,01%) estudam no 4º ano/8º período, desses 129 (66,83%) alunos estudam no período noturno e 64 (33,16%) no turno matutino, sendo que uma das IES não oferece o curso no período da manhã. Foi ainda identificado que 93 alunos (48,18%) trabalham, 75 (38,86%) fazem estágio, 13 (6,73%) preferem não responder e 12

(6,21%) realizam outras atividades como: dedicação à iniciação científica, cursar outra graduação, realizar trabalho voluntário, entre outros.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

Para as assertivas de motivação acadêmica, a AFC aplicada apresentou a estrutura fatorial, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Análise Fatorial Confirmatória – Estrutura Fatorial da Motivação Acadêmica.

Item	F1 - Desmotivação	F2 - Externa	F3 - Introjetada	F4 - Identificada	F5 - Integrada	F6 - Intrínseca
Q1.1 - Sinceramente, não sei por que venho à universidade.	0,7					
Q1.7 - Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	0,74					
Q1.9 - Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas agora tenho dúvidas sobre continuar.	0,68					
Q1.16 - Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	0,81					
Q1.19 - Eu não vejo que diferença faz vir à universidade	0,58					
Q1.3 - Venho à universidade para não receber faltas.		0,8				
Q1.11 - Venho à universidade porque a presença é obrigatória.		0,9				
Q1.5 - Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.			0,52			
Q1.10 - Venho para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.			0,74			
Q1.15 - Venho à universidade porque, quando eu sou bem-sucedido, me sinto importante.			0,51			
Q1.20 - Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.			0,68			
Q1.22 - Porque acho que a cobrança da presença é necessária para que os alunos levem o ensino a sério				0,64		
Q1.24 - Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.				0,52		
Q1.18 - Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade					0,68	
Q1.26 - Porque estudas amplia os horizontes.					0,5	
Q1.27 - Venho à universidade porque é isso que escolhi pra mim					0,61	
Q1.17 - Venho porque, para mim, a universidade é um prazer.						0,85
Q1.21 - Porque gosto muito de vir à universidade.						0,88

Fonte: Elaboração própria.

Identifica-se que os 18 itens foram agrupados em 6 fatores. O Fator 1 corresponde à desmotivação, em que há ausência de motivação nos estudantes. Este resultado diverge de estudos anteriores (Borges; Miranda; Bzuneck; Guimarães, 2007; Freitas, 2017; Leal; Miranda; Carmo, 2013), em que o item Q1.13 também compôs esse fator. A média desse fator foi baixa (1,11) conforme Tabela 3, porém próxima à encontrada por outros estudos (Borges; Miranda; Freitas, 2017; Leal; Miranda; Carmo, 2013; Souza; Miranda, 2019). Com relação ao Fator 2 (Motivação Extrínseca Externa), obteve-se média de 3,87, indicando a presença como motivo pelo qual os alunos frequentam a universidade. Tais resultados demonstram que quanto maior a competência do universitário, menos as recompensas sociais são importantes.

No Fator 3, relativo à Motivação Extrínseca Introjetada, em que os indivíduos são impulsionados por pressões internas como ansiedade e culpa, obteve-se média de 3,67. A Motivação Extrínseca Identificada corresponde ao Fator 4, apresentou média de 3,06 o que diverge do estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013) que obteve média de 2,63. No estudo de Bzuneck e Guimarães (2007), esse tipo de motivação não alcançou carga fatorial estipulada e, impossibilitou a comparação dos achados. Já Souza e Miranda (2019) em seus estudos obtiveram maior média para essa motivação, o que segundo os autores, evidencia que os estudantes realizam determinadas atividades buscando o benefício destas.

O Fator 5 (Motivação Extrínseca Integrada), apresentou a maior média, indicando que embora o foco ainda esteja nos benefícios que a realização das atividades pode proporcionar, a regulação do comportamento já se apresenta de forma autônoma, o que corrobora com os achados de Bzuneck e Guimarães (2007), em que a maior média também foi encontrada para tal fator. Por último, tem-se a Motivação Intrínseca representada pelo Fator 6, que corresponde à quarta média com 4,35, indicando que parte dos acadêmicos realiza as atividades pela satisfação em estudar. Tais resultados condizem com os encontrados Bzuneck e Guimarães (2007).

Diante do exposto, composta cada subescala conforme a análise fatorial, foram calculadas as notas máximas e mínimas, suas médias e o desvio padrão dos participantes das seis subescalas, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Avaliação da Motivação Acadêmica por Fator.

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
F1 - Desmotivação	0.00	10.00	1,11	1,28
F2 - Motivação Extrínseca Reg. Externa	0.00	10.00	3,87	2,68
F3 - Motivação Extrínseca Reg. Introjetada	0.00	10.00	3,63	1,33
F4 - Motivação Extrínseca Reg. Identificada	0.00	10.00	3,06	1,43
F5 - Motivação Extrínseca Reg. Integrada	0.00	10.00	4,51	1,00
F6 - Motivação Intrínseca	0.00	10.00	4,35	2,20

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, a maior média é apresentada pela Motivação Extrínseca Integrada, seguida da Motivação Intrínseca, evidenciando que os estudantes analisados possuem um perfil motivacional autodeterminado. De acordo com Ryan e Deci (2000), esse grau de motivação apresenta a existência dos componentes da autodeterminação, que são lócus interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha, muito embora a média de Motivação Externa também tenha se apresentado elevada, conforme verificado em estudos precedentes (Bzuneck; Guimarães, 2007; Costa; Silva; Abbas, 2018; Leal; Miranda; Carmo, 2013) que apontam a predominância do nível de autodeterminação.

4.2 CORRELAÇÕES

Os dados obtidos nas demais assertivas do instrumento foram divididos em grupos. A Tabela 4 apresenta as correlações dos Fatores Motivacionais com as demais assertivas do instrumento.

Tabela 4 – Teste de *Kruskal-Wallis* para verificar a relação entre Níveis Motivacionais.

Assertiva	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Sinto dificuldade em aprender o conteúdo do curso.	0,238 =	0,154 =	0,021 ≠	0,407 =	0,649 =	0,596 =
Não vejo aplicabilidade do conteúdo estudado.	0 ≠	0,013 ≠	0,753 =	0,229 =	0 ≠	0,028 ≠
Penso que as tarefas são maçantes e repetitivas.	0 ≠	0 ≠	0,999 =	0,423 =	0,223 =	0,133 =
Penso que as tarefas são pouco estimulantes/desafiadoras.	0,001 ≠	0 ≠	0,892 =	0,528 =	0,254 =	0,584 =
Indique em uma escala de 0 a 10, qual seria a sua motivação para cursar a graduação.	0 ≠	0 ≠	0,023 ≠	0,598 =	0 ≠	0 ≠
Construir relações seguras e de suporte na sala de aula.	0,264 =	0,252 =	0,003 ≠	0,007 ≠	0,006 ≠	0,192 =
Fornecer feedback claro e detalhado ao aluno, nas dimensões em que ele deve corrigir-se.	0,175 =	0,429 =	0,622 =	0,007 ≠	0,031 ≠	0,002 ≠
Proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem-sucedido.	0,332 =	0,343 =	0,016 ≠	0,004 ≠	0,001 ≠	0,022 ≠
Proporcionar oportunidade de autorregulação da aprendizagem.	0,488 =	0,959 =	0,076 =	0,114 =	0,111 =	0,051 =
Reconhecer as emoções negativas do aluno vivenciadas em contexto escolar, incentivando-o a tentar novamente ajustando as estratégias.	0,67 =	0,009 ≠	0,004 ≠	0,006 ≠	0,015 ≠	0,106 =
Valorizar mais o esforço do aluno do que o resultado obtido por ele.	0,665 =	0,114 =	0,02 ≠	0,047 ≠	0,019 ≠	0,229 =
Evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos.	0,335 =	0,483 =	0,425 =	0,275 =	0,019 ≠	0,463 =
Inserir o uso de tecnologias em sala de aula como meio de aprendizagem.	0,364 =	0,374 =	0,538 =	0,679 =	0,016 ≠	0,427 =
Visitas de campo para conhecer a teoria aplicada de forma prática.	0,687 =	0,357 =	0,283 =	0,781 =	0,023 ≠	0,188 =
Demonstrar variadas formas de se desenvolver uma atividade.	0,385 =	0,918 =	0,214 =	0,837 =	0,043 ≠	0,101 =

Idade	0,223	0,587	0,161	0,199	0,028	0,007
	=	=	=	=	≠	≠
Instituição de Ensino	0,13	0,289	0,751	0,687	0,462	0,119
	=	=	=	=	=	=
Turno	0,058	0,067	0,652	0,119	0,037	0,051
	=	=	=	=	≠	=
Ocupação	0,004	0,132	0,565	0,116	0,563	0,454
	≠	=	=	=	=	=
Gênero	0,618	0,418	0,461	0,391	0,335	0,195
	=	=	=	=	=	=

Fonte: Elaboração própria.

Quando se trata da - dificuldade enfrentada pelos alunos em entender o conteúdo apresentado em sala de aula - identificou-se que as diferenças estatisticamente significativas, presentes no Fator 3, estão entre as combinações do grupo 4 com o grupo 1 e 2, evidenciando que essas diferenças existem entre os que possuem maior dificuldade em aprender. Este fator é caracterizado por pressões internas, Machado e Alves (2014) apontam que os discentes ao serem confrontados com dificuldades deixam de acreditar em resultados positivos o que afeta sua motivação, pois se sentem incapazes diante da situação em que se encontram. Pedersini, Meurer e Antonelli (2023) destacam que essa dificuldade pode ser ocasionada não apenas pelo grau de dificuldade do conteúdo, mas também pela falta de motivação do aluno, que pode ocorrer pelo uso excessivo de estratégias repetitivas e tradicionais (Castilla-Polo *et al.*, 2022).

Com relação à - aplicabilidade do conteúdo estudado - as diferenças apenas não aparecem nos Fatores 3 e 4. Os resultados apontaram a existência de diferenças significativas entre os grupos 1 e 2, dos Fatores 1 e 5, sendo indicado que a motivação dos estudantes diverge conforme a percepção da aplicabilidade do conteúdo. Segundo Machado e Alves (2014), quando o aluno não vê essa relação tende a desmotivar e criar baixas expectativas, o que pode explicar as diferenças nos Fatores 1 e 5, pois o primeiro é caracterizado pela falta de motivação e o último consubstancia aqueles que esperam obter benefícios com a escolha do curso. Os recursos tecnológicos têm se mostrado como aliados à inovação em sala de aula. Stainbank e Jankeeparsad (2023) verificaram que o uso de *softwares* que simulam as rotinas contábeis foi positivo para a compreensão do conteúdo e envolvimento dos alunos.

Ao analisar os itens - penso que as tarefas são maçantes e repetitivas e penso que as tarefas são pouco estimulantes/desafiadoras - verificou-se que ambos apresentaram diferenças nos mesmos fatores, conforme visualizado na Tabela 4. Tais diferenças encontram-se nas combinações do Grupo 1 com os Grupos 3 e 4. Ressalta-se que as diferenças ocorrem nos fatores que versam sobre a motivação voltada para a forma Extrínseca Externa e Desmotivação, em que predomina o desinteresse em frequentar as aulas ou até mesmo a inexistência de motivação. Para Machado e Alves (2014), os alunos que se encontram diante dessa situação sentem-se aborrecidos e pouco focados no aprendizado. Os autores ainda citam que quando isso ocorre, os professores devem buscar outras estratégias didáticas que sejam capazes de suprir essas lacunas e evitar a desmotivação. Wilson (2025) menciona que às vezes a preferência de aprendizagem do aluno pode ser o motivo para um desempenho ruim. Se a estratégia definida pelos professores não combinar diferentes formas de ensinar, é possível que o desempenho acadêmico não atenda o desejado.

Ao intervir sobre - o grau de motivação para cursar a graduação - apenas o Fator 4 não apresentou diferenças estatísticas. Nos demais grupos, as diferenças estão nos grupos 1 e 2 para os Fatores 1, 3, 5 e 6, e nos grupos 1 e 4 e 2 e 4 para os Fatores 1, 2, 5 e 6. Deci e Ryan (2000) apontaram que a percepção que o indivíduo tem sobre si, em relação à sua autonomia, tem interferência na qualidade motivacional. Portanto, buscar estratégias que estimulem os alunos a promoverem a motivação de forma autônoma pode resultar em acadêmicos movidos por estímulos internos, tendo em vista que a motivação influencia no envolvimento dos estudantes nas atividades. Ao se envolver por vontade própria, o aluno se interessa a buscar relacionar fatos que ocorrem no dia a dia com o conteúdo apresentado em sala de aula, procurando soluções para problemas reais, incorporando rotinas contábeis ao contexto de ensino. Isso foi verificado por Stainbank e Jankeepsad (2023), em que o uso de um *software* de contabilidade melhorou a compreensão dos alunos sobre a contabilidade em um ambiente de negócios que simula a realidade.

As assertivas subsequentes referem-se às estratégias de ensino que os professores podem utilizar para melhorar o processo de educação. Foi evidenciado que - construir relações seguras e de suporte em sala de aula - na opinião dos alunos é um ponto importante, os testes estatísticos indicaram diferenças nos Fatores, 3, 4 e 5, o que indica que essas diferenças se iniciam em alunos cujo comportamento é de controle interno, porém ainda não é autodeterminado e vai até os que já revelam certo grau de autodeterminação. Essas diferenças nos fatores se encontram entre os grupos 1 e 3, o que confirma que existem diferenças significativas entre as variáveis. Machado e Alves (2014), destacam que a qualidade da relação entre professor e aluno tem relação com o nível de qualidade da aprendizagem, indicando que relações saudáveis tornam o aluno mais confiante para sanar dúvidas e questionamentos que podem interferir na aprendizagem (Pedersini; Meurer; Antonelli, 2023).

Outra estratégia que pode auxiliar os professores é - fornecer *feedback* claro e detalhado ao aluno, nas dimensões em que ele deve corrigir-se - percebeu-se que existem diferenças significativas nos Fatores 4, 5 e 6, os quais possuem uma motivação mais autônoma, as diferenças foram encontradas entre os grupos 1 e 2 para os Fatores 4 e 6 e nos grupos 1 e 3 para os Fatores 4, 5 e 6. Os achados corroboram com os estudos de Reeve, Deci e Ryan (2004) e Reeve e Jang (2006) que apontam que os docentes que utilizam o *feedback* fortalecem a autorregulação e influenciam no desempenho. Entretanto, Guimarães e Bzuneck (2007) destacam que mesmo os professores apresentando preferência por essa estratégia promotora de autonomia, na prática, utilizam estratégias controladoras para envolver os alunos.

Os testes demonstraram que as diferenças ocorrem entre os grupos 1 e 2 para os Fatores 3 e 5, e entre os grupos 1 e 3 para os Fatores 4, 5 e 6, para a estratégia - proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem-sucedido. Machado e Alves (2014) afirmam que ao serem confrontados com o sucesso os alunos retomam o controle das tarefas melhorando os índices motivacionais, o que condiz com os resultados obtidos, visto que, as diferenças existem entre os alunos que concordam que esta é uma estratégia importante e os que não a consideram. Essa diferença se torna maior no fator 5, o qual detém o maior destaque na amostra estudada. Embora a autorregulação seja algo que deve ser estimulado, os testes estatísticos não apontaram diferenças significativas entre as variáveis da estratégia - Proporcionar oportunidade de autorregulação - o que demonstra que oportunidades de autorregulação não se diferenciam conforme os fatores motivacionais.

Por outro lado, muitas vezes os alunos vivenciam situações negativas dentro do ambiente educacional, o que leva a - Reconhecer as emoções do aluno vivenciadas em contexto escolar, incentivando-o a tentar novamente ajustando as estratégias de ensino utilizadas - esta estratégia apontou significância entre os grupos 1 e 2 para o Fator 2 e nos grupos 1 e 3 para os Fatores 3, 4 e 5. As variações existentes no Fator 2 existem para os que consideram o item pouco relevante, o que pode ser explicado pelo fato desse fator ser caracterizado pelo controle externo, que não envolve muitas emoções. Já para Fatores 3, 4 e 5, as diferenças estão presentes entre os que atribuíram a menor pontuação e os que atribuíram uma pontuação mais elevada, os sentimentos e emoções já começam a interferir suas motivações e pode ser explicado por esse resultado, pois, por vezes o aluno precisa ver que é capaz e resultados opostos podem bloquear suas ações (Machado; Alves, 2014).

Cabe destacar que - Valorizar mais o esforço do aluno do que o resultado obtido por ele - levanta a questão do bloqueio citado anteriormente. Existem casos em que o aluno sabe como realizar as atividades, mas os bloqueios emocionais não permitem alcançar os resultados almejados. Nesta estratégia, percebeu-se que as diferenças se encontram entre os grupos 1 e 3 dos Fatores 3, 4 e 5. Como nesses fatores predomina a Motivação Extrínseca, o que a caracteriza é a influência de aspectos externos, como as pressões do dia a dia, que podem fazer com que o aluno tenha dificuldades e apresente consequentemente resultados menos satisfatórios.

Tendo em vista os pontos já levantados até o momento - Evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos - é relevante, pois comumente essa comparação não acontece apenas no grupo familiar, mas também no contexto acadêmico. Machado e Alves (2014) citam que os próprios alunos já fazem isso ao comparar resultados de avaliações entre si, e estatisticamente, isso interfere nos alunos, especificamente na motivação representada pelo Fator 5, que são os que já possuem alto grau de autorregulação. Essa diferença se encontra entre os grupos 1 e 3 e as evidências sugerem que no intuito de que o aluno evolua, essa comparação apenas interfere nos níveis motivacionais e impacta no desempenho do aluno, geralmente de forma negativa. O ideal, segundo Machado e Alves (2014), é que seja explanada a evolução própria do aluno, seu progresso e superação individual.

As tecnologias, muitas vezes vistas como vilãs por desviar a atenção do aluno, apresentaram interferência estatística entre os Grupos 1 e 3 do Fator 5, corroborando com o estudo Parellada e Rufini (2013) que aponta que o uso de computadores gera maiores níveis motivacionais. Essa ferramenta, se utilizada de forma correta, aumenta as chances de aprendizagem aos alunos. Para Trabulsi (2018), a natureza mutável dos negócios força a introdução das abordagens tecnológicas nesta área de ensino. O uso de tecnologias de informação e comunicação, foram investigadas por pesquisadores que encontraram que seu uso enriquece o conteúdo apresentado (Santos *et al.*, 2024). Outras tecnologias, como Big Data e Blockchain, são uma demanda não só da academia como do meio empresarial para análise de dados. Conhecer não apenas o aspecto teórico dessas ferramentas é importante, dado o volume de dados gerados diariamente (Jaya; Buana, 2024), mas como uma demanda para inserção dos profissionais no mercado de trabalho (Marques; Domingues; Jorge, 2024).

As visitas de campo para conhecer a teoria aplicada de forma prática - também podem auxiliar no nível motivacional. Essa assertiva apresentou uma média geral de respostas de 8,6 pontos, o que na percepção dos estudantes interfere na motivação, e foi comprovado estatisticamente. Estimulado pela obtenção de metas e por benefícios advindos das atividades realizadas, a diferença presente no fator 5, revela que os alunos pertencentes a este grupo, sentem-se motivados com essa estratégia, pois ela possibilita maior conhecimento das práticas

contábeis utilizadas no dia a dia empresarial. Essas visitas de campo não são tão comuns na área de negócios, devido ao perfil e tipo de dados com que se trabalha no curso. Entretanto, aulas de laboratório podem ser mais exploradas para trazer mais a rotina do contador para dentro da universidade. Segundo Zheng e Zhang (2001), introduzir experimentos por meio de simulações nas aulas de laboratório contribuem para o aprimoramento das habilidades e capacidades profissionais dos alunos.

O Fator 5 também apresentou diferenças estatísticas ao se tratar de - Demonstrar variadas formas de se desenvolver uma atividade..., possibilitando a participação de todos. Caracterizado por estímulos internos, os alunos desse grupo reconhecem o valor que cada atividade possui e por isso esperam concluí-la com êxito, mesmo estando interessados em seus benefícios posteriores, seja uma nota maior ou reconhecimento. Apresentar diversas formas para desenvolver uma atividade, possibilita que os alunos tenham uma participação maior, pois, nem todos aprendem da mesma forma. Costa, Araújo e Almeida (2014) citam que utilizar tal estratégia possibilita a construção conjunta do conhecimento, oportunizando escolhas e estimulando a autonomia. Os resultados condizem com os encontrados por Costa, Silva e Abbas (2018), que afirmam que as estratégias de ensino influenciam na motivação. Reschiwati e Zuhri (2019) complementam esses resultados, pois, segundo os autores, se o método de ensino não for interessante e divertido, a percepção também será negativa, mas se o estímulo for positivo, os resultados também serão.

Ao averiguar diferenças estatísticas quanto à Idade dos participantes, verificou-se que as diferenças entre os Fatores apontados na Tabela 4, estão nos alunos com idade entre 22 e 24 anos e nos acima de 51. Esses indivíduos realizam as atividades e estão motivados por vontade própria, compreendendo alto nível de autodeterminação. Quanto ao turno em que os respondentes estudam, as diferenças estatísticas foram encontradas no Fator 5, evidenciando que os respondentes que têm perfil motivacional Integrado são influenciados pelo turno em que estudam.

Os testes sobre a ocupação dos respondentes indicam que as diferenças ocorrem entre os respondentes que trabalham, fazem estágio e os que realizam outras atividades. Nota-se que os três casos têm a desmotivação como ponto em comum. O estudo de Souza e Miranda (2019) mostrou que os alunos que ainda não estavam inseridos no mercado de trabalho tendem a estar mais desmotivados que os demais, o que corrobora com o presente estudo. Quanto ao gênero, os testes não evidenciaram significância estatística, discordando dos achados de Souza e Miranda (2019) que mostraram o gênero feminino com maiores níveis de Motivação Introjetada.

Percebe-se que o Fator 5 é o que possui maior influência das estratégias de ensino utilizadas, tendo em vista que são os que possuem um perfil autodeterminado, mesmo ainda tendo traços de estímulos externos, e as estratégias elencadas neste estudo estão voltadas à motivação total do aluno. Além disso, as dificuldades enfrentadas em sala de aula apontadas influenciam principalmente nos Fatores 1 e 2, evidenciando que os alunos motivados por estímulos externos tendem a sofrer mais os impactos dessas dificuldades.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo examinar estratégias de ensino e suas relações com os fatores motivacionais de alunos do curso de Ciências Contábeis, justificativo pelas constantes

mudanças que ocorrem no decorrer do processo de ensino e podem refletir na motivação dos discentes. Os resultados obtidos permitem concluir que a amostra analisada possui um perfil motivacional autodeterminado, apresentando os componentes de autodeterminação, que são locus interno, liberdade psicológica.

As variáveis que têm relevância estatística são com relação ao conteúdo ministrado em sala de aula, as dificuldades dos alunos em aprender o conteúdo do curso, falta de aplicabilidade do conteúdo estudado, tarefas maçantes e repetitivas e pouco estimulantes ou desafiadoras. Para manter os níveis de motivação do aluno, esta pesquisa demonstrou que abordar estratégias de ensino diversificadas, que fortaleçam a relação entre professor e aluno, por meio de variadas formas de fazer uma atividade podem resultar em alunos com maior nível de motivação autodeterminado, visto que, o Fator 5, referente a Motivação Extrínseca Integrada, apontou diferenças em todas as variáveis que apresentaram relação estatística. Ainda foram observadas diferenças quanto à ocupação e idade dos acadêmicos analisados.

Os resultados encontrados contribuem para a literatura e prática. Em termos teóricos, são apresentados motivos que refletem na motivação dos alunos e estratégias que podem ser eficientes para a motivação discente, corroborando com resultados da literatura. Essas evidências podem ser úteis para o ensino da contabilidade, mais especificamente quanto à determinação de estratégias de ensino eficazes para o contexto e que também contribuem para o bem-estar dos alunos.

A principal limitação desta pesquisa consiste em não ter considerado os efeitos da pandemia para análise dos dados. Contudo, apesar do ensino ter sido um dos contextos mais afetados pelo distanciamento social provocado pela pandemia, as evidências de que o uso de diferentes métodos de ensino e a inserção de recursos tecnológicos contribuem para a motivação acadêmica, permanecem coerentes com outros estudos que contemplam esse cenário. Tal evidência, reforça a ideia de que a relação entre as estratégias de ensino e a motivação acadêmica permanecem válidas mesmo diante das constantes mudanças no ensino da contabilidade. Para futuras pesquisas, sugere-se a utilização de outras variáveis comportamentais e motivacionais, envolver maior número de alunos na análise, e ainda, a reaplicação do instrumento utilizado nesta pesquisa para detectar se as estratégias de ensino abordadas foram incorporadas ao ensino e como afetaram o desempenho discente.

REFERÊNCIAS

ABOU-EL-SOOD, H. Integrating QuickBooks® in financial accounting classrooms: evidence from the UAE. **Accounting Education**, p. 1-21, 2024.

ALBUQUERQUE, E. A.; BATISTA, F. F.; ALBUQUERQUE, L. S.; DE OLIVEIRA, F. D. C.; PEREIRA, G. M. Análise da motivação dos discentes do curso de ciências contábeis e administração, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação e das metas de realização. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 3, p. 01-21, 2016.

ANASTASIOU, LGC; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 2005.

ARAÚJO, M. V.; SILVA, J. W. B.; FRANCO, E. M. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, v. 16, n. 2, p. 185-198, 2014.

- BORGES, I. M. T.; SANTOS, A.; ABBAS, K.; MARQUES, K. C. M.; DA FONSECA, T. J. M. Reprovação expressiva na disciplina de contabilidade de custos: quais os possíveis motivos? **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPEC)**, v. 8, n. 4, 2014.
- BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 14, n. 32, p. 89-107, 2017.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 415-421, 2007.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**, v. 2, p. 43-70, 2010.
- BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea**. Vozes, 2001.
- CASTILLA-POLO, F.; LICERÁN-GUTIÉRREZ, A.; DEL CONSUELO RUIZ-RODRÍGUEZ, M. The adoption of corporate social responsibility active learning methodology with management accounting students. **The International Journal of Management Education**, v. 20, n. 1, p. 100613, 2022.
- CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, 2009.
- COSTA, A. R.; ARAÚJO, A. M. D. C.; ALMEIDA, Leandro S. Envolvimento acadêmico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. 2014.
- COSTA, M. A. S.; SILVA, B. N.; ABBAS, K. Motivações e estratégias de aprendizagem dos discentes em contabilidade de custos e a influência no desempenho acadêmico. **Custos e Agronegócios**, v. 14, n. 2, p. 189-212, 2018.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media. 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- FERNANDES, C. M. G. et al. Práticas de ensino e aprendizagem em Contabilidade: Análise das características das publicações científicas a partir de um modelo paradigmático. **SINERGIA-Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis**, v. 24, n. 1, p. 23-38, 2020.
- FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS-5**. Penso Editora, 2009.
- GOORHA, P.; MOHAN, V. Understanding learning preferences in the business school curriculum. **Journal of Education for Business**, v. 85, n. 3, p. 145-152, 2009.
- GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.]

- JAYA, I. Made Laut Mertha; BHUANA, Kadek Wisnu. Depth interviews of accounting and artificial intelligence: Sustainability of accountant in Indonesia. **Calitatea**, v. 25, n. 200, p. 1-9, 2024.
- LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.
- LEITE FILHO, G. A.; BATISTA, I. V. C.; PAULO JÚNIOR, J.; SIQUEIRA, R. L. Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico—uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de ciências contábeis. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**. 2008. p. 2008.
- LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.
- LOPES, L. M. S.; PINHEIRO, F. M. G.; SILVA, A. C. R. D.; ABREU, E. S. D. 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. 1, n. 1, p. 21-39, 2015.
- MACHADO, J.; ALVES, J. M. Melhorar a Escola—Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. 2014.
- MAKHATHINI, L.; AKPA-INYANG, F. F. Enhancing Pedagogy and Learning Outcomes in Financial Accounting: A Case Study of Higher Education Institutions in South Africa. **Journal of Culture and Values in Education**, v. 7, n. 4, p. 305-323, 2024.
- MARÔCO, J. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações**. ReportNumber, Lda, 2010.
- MARQUES, F.; DOMINGOS, A.; JORGE, A. Competências Tecnológicas: Perspetiva dos Estudantes do Ensino Superior Português e Expectativas das Entidades Empregadoras. **Journal of Globalization, Competitiveness and Governability**, v. 19, n. 1, 2025.
- MIRANDA, G. J.; SILVA LEMOS, K. C.; DE OLIVEIRA, A. S.; FERREIRA, M. A. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.
- MOREIRA, M.; BARROS, R.; MONTEIRO, A. Autoconceito Acadêmico em Ambientes Virtuais de Aprendizagem/Academic self-concept in Virtual Learning Environments. **Revista Educaonline**, v. 8, n. 1, p. 93-128, 2014.
- NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 77-85, 2004.
- NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. Pereira C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Enfoque: reflexão contábil**, v. 31, n. 3, p. 37-52, 2012.
- OLIVEIRA, E. S. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 212-232, 2017.
- OLIVEIRA, K. L. Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas. 2008.

- OLIVEIRA, T. C.; SILVA, C. M.; SIQUEIRA, J. R. M. A percepção dos coordenadores sobre o ensino na graduação em contabilidade: uma análise calcada na dualidade das razões instrumental e substantiva. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e9139109229-e9139109229, 2020.
- PARELLADA, I. L.; RUFINI, S. E. O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 26, n. 4, p. 743-751, 2013.
- PAVIONE, C. S. S. N.; AVELINO, B. C.; SOUZA, J. R. F. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis: Análise em uma instituição de ensino superior de Minas Gerais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 10, n. 2, 2016.
- PEDERSINI, D. R.; MEURER, A. M.; ANTONELLI, R. A. O lado mais sombrio da motivação: desmotivação acadêmica e estratégias de ensino para promover o aprendizado de estudantes de Contabilidade. **Revista Científica Hermes**, v. 33, p. 66-81, 2023.
- PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International journal of educational research**, v. 31, n. 6, p. 459-470, 1999.
- REEVE, J.; JANG, H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. **Journal of educational psychology**, v. 98, n. 1, p. 209, 2006.
- REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. **Big theories revisited**, v. 4, p. 31-60, 2004.
- RESCHIWATI, R.; ZUHRI, M. The Effect of Teaching Methods and Learning Motivation on Accounting Learning Achievement in Terms Of Student Perceptions. **The Effect of Teaching Methods and Learning Motivation on Accounting Learning Achievement in Terms Of Student Perceptions**, v. 22, p. 258-274, 2019.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.
- SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Almedina, 2008.
- SANTOS, S. M. A. V. et al. Potencialidades do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ensino de contabilidade pública. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6322-e6322, 2024.
- SAWAN, N. et al. Pre-COVID-19 student perceptions on blended learning and flipped classroom in accountancy: A case study from two emerging UK HEIs. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 597-609, 2024.
- SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.
- SOUZA, Z. A.; Miranda, G. J. Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 38, n. 2, p. 49-65, 2019.

STAINBANK P., L. J.; REDDY JANKEEPSAD, T.; ALGU, A. Using Accounting Software for Teaching and Learning in a Second-Year Accounting Course. **The African Journal of Information Systems**, v. 15, n. 1, p. 2, 2023.

TRABULSI, R. U. Accounting Students'attitudes Toward Traditional and Modern Teaching Methods: The Saudi Context. **Academy of Accounting and Financial Studies Journal**, v. 22, n. 5, p. 1-6, 2018.

WILSON, M. B. How a color-based teaching method has lifted grades for first-year accounting students. **Journal of Accounting Education**, v. 70, p. 100934, 2025.

ZHENG, W.; ZHANG, X. Problems and Countermeasures in the Teaching of College Accounting Computerization. **Asian Social Science**, v. 7, n. 7, p. 235, 2011.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.