

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lilian Faustino da Rosa

**PERCEPÇÕES DO DISCENTE NO ENSINO REMOTO DURANTE O PERÍODO
PANDÊMICO E IMPACTOS EM SUA MOTIVAÇÃO: UM ESTUDO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO MUNICÍPIO DE TATUI/SP**

**Sorocaba/SP
2022**

Lilian Faustino da Rosa

**PERCEPÇÕES DO DISCENTE NO ENSINO REMOTO DURANTE O PERÍODO
PANDÊMICO E IMPACTOS EM SUA MOTIVAÇÃO: UM ESTUDO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO MUNICÍPIO DE TATUÍ/SP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto

**Sorocaba/SP
2022**

Ficha Catalográfica

Rosa, Lilian Faustino da
R695p Percepções do discente no ensino remoto durante o período
pandêmico e impactos em sua motivação : um estudo em uma
instituição de ensino superior do município de Tatuí/SP / Lilian
Faustino da Rosa. – 2022.
92 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2022.

1. COVID-19 (Doença) – Aspectos sociais. 2. Pandemias –
Aspectos sociais. 3. Pandemia COVID-19, 2020- . 4. Ensino à
distância. 5. Ensino superior. I. Pinto, Rafael Ângelo Bunhi, orient. II.
Universidade de Sorocaba. III. Título.

Lilian Faustino da Rosa

**PERCEPÇÕES DO DISCENTE NO ENSINO REMOTO DURANTE O PERÍODO
PANDÊMICO E IMPACTOS EM SUA MOTIVAÇÃO: UM ESTUDO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO MUNICÍPIO DE TATUÍ/SP**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 30/08/2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto - orientador
Universidade de Sorocaba – Uniso

Prof. Dr. Paulo Roberto Teixeira Junior
Universidade de Sorocaba – Uniso

Prof.^a Dr.^a Vânia Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba – Uniso

Dedico este trabalho a Deus e à Mãe do Céu. Sem Eles, nada seria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e de ter estado comigo nesta conquista tão sonhada junto à intercessão do Santo Padre Pio de Pietrocina, que aos meus olhos humanos seriam impossíveis de vencer.

Ao meu esposo Márcio Ricardo Mendes, que sempre foi meu grande amigo, que se dispôs a dividir comigo os cuidados de meu filho Paulo Ricardo. À minha mãe, que sempre me incentivou e acreditou que seria possível essa realização tão sonhada. À minha querida amiga Cristiane Bevilaqua, companheira de várias viagens, disciplinas e orientações, sempre tão dispostas a ajudar. À minha amiga Vanessa Valença, que foi a pessoa que me despertou a ânsia dessa conquista e sempre acreditou em mim, mesmo nos momentos em que eu imaginava que não seria capaz. Ao meu amigo Me. Rodrigo Lima, companheiro de várias aulas e viagens, hoje meu diretor imediato no trabalho, por ter a sensibilidade e ter proporcionado a possibilidade maior dedicação no momento da escrita final da minha dissertação. À minha diretora acadêmica, Carla Alessandra Barreto, pelo apoio e aceitação da aplicabilidade da pesquisa na Instituição que gerencia.

Aos docentes componentes da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Vânia Regina Boschetti e Prof. Dr. Paulo Roberto Teixeira Junior, pela disponibilidade da participação e por contribuírem para as melhorias na dissertação.

Ao meu orientador, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, pela disponibilidade, paciência e delicadeza na condução do desenvolvimento do trabalho; sem seus cuidados com certeza seria impossível. Um docente de grande admiração e modelo a ser seguido.

Ao ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação da Uniso, Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo, pelo acolhimento e prestatividade.

Aos queridos docentes doutores que compartilharam conhecimento com tanta maestria: Vilma Lení-Nista Piccolo, Waldemar Marques, Maria Alzira de Almeida Pimenta e Ana Letícia Losano.

Ao corpo Administrativo, Daniela Rosa Oliveira, Marco Lopes Oliveira e Silvia Cristiane Taima, sempre prontos em orientar e ajudar quanto aos procedimentos administrativos e acadêmicos.

E a todos que de forma direta ou indiretamente estiveram nessa jornada e de grande aprendizagem.

RESUMO

Essa pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Sorocaba (Uniso), inserida dentro da linha de pesquisa Educação Superior, trata das transformações ocorridas a partir do início do ano de 2020, especificamente na educação superior, em razão da pandemia decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) relacionada ao novo coronavírus, que assolou o Brasil e o mundo, fazendo com que medidas de isolamento social fossem impostas, o que resultou no fechamento das Instituições de Ensino Superior. Nesse contexto, o objetivo geral desse estudo é verificar, pela visão dos estudantes dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior localizada no município de Tatuí/SP, como se desenvolveram as aulas remotas durante o momento pandêmico, bem como identificar aspectos que podem ter impactado ou não na motivação desses estudantes. A delimitação do estudo foi realizada por meio de dois critérios: 1) temporal, tendo em vista que a pesquisa abrange o período da crise mundial imposta pela pandemia do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da infecção respiratória aguda COVID-19; e 2) *espacial*, sendo que a pesquisa foi aplicada aos estudantes universitários de dois cursos superiores de graduação de uma Instituição de Ensino Superior do interior paulista. Em relação à metodologia, quanto aos objetivos, o estudo foi realizado por meio de pesquisa descritiva e, quanto aos procedimentos, realizou-se uma pesquisa de campo, utilizando-se questionário *on-line*, aplicado aos discentes de dois cursos superiores da instituição objeto de pesquisa. Como resultado, constatou-se que, frente aos desafios encontrados durante o período pandêmico, 52% dos discentes se mantêm totalmente motivados em assistir e aprender nas aulas remotas e reconhecem que a instituição de ensino se preocupou em oferecer ensino de qualidade, independentemente do método proposto. Um dos pontos que se destaca é a leitura que os alunos desenvolveram quanto aos métodos avaliativos, revelando que 49% dos participantes não se prendem apenas às avaliações habituais e, sim, à avaliação diária, com a participação nas aulas, nos questionamentos e nos debates propostos. Para finalizar, com a condição do ensino remoto no momento pandêmico, docentes, discentes e instituição tiveram de se adaptar a novos métodos de ensino, cuidando ainda mais da motivação dos discentes para os estudos que foram afetados visivelmente depois de várias mudanças advindas do cenário pandêmico, que impôs tantas restrições.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino Remoto. Pandemia da COVID-19.

ABSTRACT

This research carried out in the Graduate Program in Education (PPGE), at the University of Sorocaba (Uniso), inserted within the Higher Education research line, deals with the changes that occurred from the beginning of 2020, specifically in higher education, due to of the pandemic decreed by the World Health Organization (WHO) related to the new coronavirus, which devastated Brazil and the world, causing social isolation measures to be imposed, which resulted in the closure of Higher Education Institutions. In this context, the general objective of this study is to verify, from the point of view of the students of the Administration and Accounting Sciences courses of a Higher Education Institution located in the municipality of Tatuí/SP, how remote classes were developed during the pandemic moment, as well as to identify aspects that may or may not have impacted the motivation of these students. The delimitation of the study was carried out using two criteria: 1) temporal, given that the research covers the period of the global crisis imposed by the pandemic of the new coronavirus, called SARS-CoV-2, which causes the acute respiratory infection Covid-19; and 2) spatial, and the research was applied to university students from two undergraduate courses at a Higher Education Institution in the interior of São Paulo. Regarding the methodology, regarding the objectives, the study was carried out through descriptive research and, regarding the procedures, a field research was carried out, using an online questionnaire, applied to the students of the mentioned courses of the institution object of search. As a result, it was found that, faced with the challenges encountered during the pandemic period, 52% of students remain fully motivated to attend and learn in remote classes and recognize that the educational institution was concerned with offering quality education, regardless of the method proposed. One of the points that stands out is the reading that the students developed regarding the evaluation methods, revealing that 49% of the participants do not focus only on the usual assessments, but on the daily assessment, with participation in classes, in questioning and in debates proposed. Finally, with the condition of remote teaching in the pandemic moment, teachers, students and institution had to adapt to new teaching methods, taking even more care of students' motivation for studies that were visibly affected after several changes arising from the pandemic scenario, which imposed so many restrictions.

Keywords: Higher Education. Remote Teaching. Pandemic of COVID-19.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pirâmide de Maslow	26
Figura 2 – Maslow x Herzberg.....	27
Quadro 1 – Intervalo de tempo entre as gerações	22
Quadro 2 – Cursos Presenciais da Rede Privada.....	47
Gráfico 1 – Porcentagem de estudantes por curso	46
Gráfico 2 – Gênero dos participantes da pesquisa.....	48
Gráfico 3 – Faixa etária dos participantes da pesquisa	49
Gráfico 4 – Demonstrativo de Geração	50
Gráfico 5 – Renda familiar dos discentes participantes da pesquisa	51
Gráfico 6 – Nível de escolaridade paterna	52
Gráfico 7 – Nível de escolaridade materna	53
Gráfico 8 – Motivação para aprender no decorrer do ensino superior	54
Gráfico 9 – Motivação por Curso.....	54
Gráfico 10 – Motivação X Idade	55
Gráfico 11 – Motivação dos discentes durante as aulas remotas	56
Gráfico 12 – Motivação nas aulas remotas e nível salarial	56
Gráfico 13 - As aulas estão sendo bem aproveitadas tanto quando eram realizadas no sistema presencial?.....	57
Gráfico 14 – Aproveitamento das aulas por faixa etária	58
Gráfico 15 – Aproveitamento x faixa etária x gênero.....	58
Gráfico 16 – Preocupação da Instituição de Ensino com a qualidade do ensino	59
Gráfico 17 – Preocupação com a qualidade do ensino por curso	60
Gráfico 18 – Preocupação com a qualidade do ensino por curso por faixa salarial ..	60
Gráfico 19 – Preocupação com a qualidade do ensino por faixa etária	61
Gráfico 20 – Principais dificuldades na aprendizagem durante o momento pandêmico.....	62
Gráfico 21 – O quanto são justos os métodos avaliativos na modalidade <i>on-line</i> através da plataforma virtual	63
Gráfico 22 – Métodos avaliativos <i>on-line</i> por curso.....	63
Gráfico 23 – Satisfação em relação ao desenvolvimento do conteúdo programático no momento pandêmico	64
Gráfico 24 – Satisfação em relação ao desenvolvimento do conteúdo programático por curso	65
Gráfico 25 – Qualidade Institucional e Avaliação Virtual	65
Gráfico 26 – Utilização de metodologias diversificadas no processo de ensino-aprendizagem.....	66
Gráfico 27 – Utilização de metodologias diversificadas por faixa etária	67
Gráfico 28 – O impacto da pandemia em relação ao entrosamento e troca de experiências associadas às gerações.....	68
Gráfico 29 – O quanto a pandemia afetou negativamente a relação entre os colegas da turma, em relação ao entrosamento e troca de experiências.....	69
Gráfico 30 – O quanto a pandemia afetou negativamente a relação entre os colegas da turma por faixa etária	70

Gráfico 31 – O quanto a pandemia afetou negativamente a relação entre os colegas por gênero	70
Gráfico 32 – Comprometimento dos docentes no período das aulas remotas	71
Gráfico 33 – Comprometimento e Adaptação do Ensino Remoto	72
Gráfico 34 – Comprometimento e Adaptação do Ensino Remoto por Sexo.....	73
Gráfico 35 – Disciplinas de maior dificuldade na aquisição de conhecimentos.....	74
Gráfico 36 – Disciplinas de maior dificuldade por gênero	74
Gráfico 37 – Disciplinas de maior dificuldade por faixa etária	75
Gráfico 38 – Atribuição de nota na adaptação do ensino remoto.....	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDUC	Crédito Educativo
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAESB	Faculdade de Santa Barbara
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISO	Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE PERFIS GERACIONAIS, MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO	21
2.1 Os desafios da docência na educação superior	24
2.2 Abordagens da motivação e do engajamento estudantil e os processos de ensino-aprendizagem	25
3 A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
3.1 Distinção entre Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial	37
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
4.1 Breve descrição da Instituição de Ensino	44
4.1.1 Curso de Administração.....	45
4.1.2 Curso de Ciências Contábeis	45
4.1.3 Descrição e Análise dos Dados	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	81

APRESENTAÇÃO

Venho de uma família bem-sucedida em termos educacionais, tendo em vista que meus pais tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior. Minha mãe, na sua juventude, lecionou por alguns anos apenas por *hobby*, e meu pai optou pelo ramo de comércio, especificamente em fábrica de farinha e derivados que, por anos, foi um empreendimento de sucesso.

Ainda menina, meus pais se divorciaram e o cenário mudou completamente. Nós, filhos, ficamos sob a guarda da minha mãe, que para o nosso sustento voltou a trabalhar, uma vez que não tínhamos a ajuda do meu pai, que refez rapidamente sua vida com outra família, a qual não teve mais contato até os dias de hoje.

Neste momento, me tornei a responsável pela casa, por ser a irmã mais velha, ajudando nos afazeres domésticos e ajudando na criação dos meus irmãos mais novos. Consequentemente, a responsabilidade chegou muito cedo: lavava, passava, cozinhava, cuidava do meu irmão de quatro anos e de minha irmã de oito anos e mal havia completado 10 anos de idade.

Como filha mais velha, senti a obrigação de ser o melhor exemplo para meus irmãos. Minha mãe chegava à noite e, ainda muito abalada com a situação da sua separação, se rendia à depressão. Além das responsabilidades dos afazeres domésticos, era necessário ajudar meus irmãos a estudar e a fazer as tarefas de escola, que para mim sempre foi a melhor parte do dia. Com isso, me apaixonava ainda mais pela arte de ensinar.

A docência, assim, foi a profissão por mim escolhida desde cedo. Iniciei meus estudos cursando Magistério no Ensino Médio e, na sequência, iniciei a graduação em Ciências Contábeis, uma vez que no momento trabalhava em um escritório de contabilidade e me simpatizei pela área contábil. A situação no momento não era favorável e não me dava muita opção, a não ser a escolha de um curso de custo mais baixo. Após a conclusão, fui inquietada pela necessidade de uma pós-graduação e cursei uma especialização em Auditoria e Contabilidade. Como consequência dessa caminhada, fui convidada a ministrar aulas no Ensino Superior nos cursos de Ciências Contábeis, de Administração e de Sistemas de Informação na Faculdade Santa Bárbara (FAESB). A docência no Ensino Superior despertou-me a necessidade de conhecer a área de Administração, tendo em vista que a maior parte das minhas aulas

era nessa área. Conseqüentemente, cursei o MBA em Gestão Empresarial. Após alguns anos no exercício da docência, fui convidada para coordenar o curso de Ciências Contábeis, função exercida durante sete anos.

Como as atribuições aumentaram, senti a necessidade de me capacitar na área da Educação. Foi quando, após pesquisas sobre a escolha de um Curso, me identifiquei com o mestrado, surgindo a possibilidade de realizar o Mestrado em Educação na linha de pesquisa em Educação Superior, em razão da minha atual função docente nesse segmento de ensino e por atender as minhas necessidades, ampliando meus conhecimentos relacionados à área acadêmica.

Neste momento, realizei o sonho de estudar na Universidade de Sorocaba (Uniso), na qual ingressei como aluna especial no Mestrado em Educação e, posteriormente, tive a satisfação de ingressar no Programa como aluna regular e bolsista.

Minha intenção de pesquisa ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação estava relacionada às observações que fazia a respeito do desânimo e, em alguns casos, desinteresse por parte dos discentes no período dos estudos no ensino superior. Isso me inquietava muito, fazendo com que levantasse questionamentos sobre os fatores que poderiam impactar na motivação dos discentes e que poderiam alterar essa situação. Novas inquietações relacionadas à temática surgiram quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a situação de pandemia do novo Coronavírus, em março de 2020, fazendo com que as práticas de ensino aprendizagem que envolvia os docentes e discentes passassem do ambiente presencial, na Instituição de Ensino Superior, para o ambiente virtual, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Nesse contexto, dei início a elaboração do Projeto de Pesquisa que originou esta dissertação e, atendendo ao cronograma definido neste Projeto, iniciei uma pesquisa de campo, com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba, em junho de 2021.

Espero que a conclusão deste trabalho, além de representar uma vitória pessoal, contribua para apontar os caminhos para uma educação capaz de proporcionar engajamento e superar os desafios impostos pelas adversidades do ambiente externo da instituição de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a possibilidade de ingresso no ensino superior era realidade apenas de uma parcela reduzida da sociedade, que se encontrava nos estratos mais altos da pirâmide social, a qual conseguia acesso às universidades, principalmente as mantidas e gerenciadas pelo poder público. Porém, na década de 1990, este cenário começa a passar por mudanças significativas, principalmente em razão de políticas neoliberais que começaram a ganhar força no país, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Dentre essas políticas, verifica-se um aumento significativo de instituições de ensino superior privadas credenciadas pelo Ministério da Educação, em sua maioria Faculdades, que ofereciam um ou poucos cursos em municípios em que a educação superior, muitas vezes, não existia. Há também a criação de um novo modelo de Instituição de Ensino Superior, o Centro Universitário, que é contemplado com a autonomia para autorizar cursos, característica anteriormente garantida somente às universidades. Destacam-se, ainda, políticas de financiamento para acesso à educação em instituições particulares, por meio do Crédito Educativo (CREDUC). Essas políticas e ações contribuíram para um crescimento nas matrículas na educação superior, fazendo com que o número de alunos matriculados em instituições privadas ultrapassasse o número de estudantes matriculados em instituições públicas.

A partir da década de 2000, mais especificamente no primeiro ano do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, surge uma maior possibilidade de acesso à educação superior, com a expansão do número de vagas em cursos das universidades federais (tanto nas já existentes como em novos *campi* fora de sede dessas Instituições, bem como em novas Universidades que foram criadas), como em universidades privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual possibilita a oferta de vagas gratuitas para estudantes em instituições comunitárias e privadas, mediante análise de mérito acadêmico no ensino médio (por meio da avaliação do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM) e critérios socioeconômicos. Houve também a ampliação de financiamento estudantil, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que substituiu o CREDUC. A expansão da educação superior nessa década teve como pano de fundo alguns atos regulatórios, dos quais destacamos dois, conforme segue:

- Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), propondo, dentre outras ações, “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (item 34). Porém, o financiamento público não se viabilizou para cumprir a contento objetivos e metas do PNE, sendo ampliado o acesso por meio de financiamento ou de vagas gratuitas em instituições comunitárias e particulares;

- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, no qual o Ministério da Educação (MEC) estabelece um plano que conjuga programas para a educação básica e a educação superior, mediante leis, decretos, resoluções e portarias. Nesse âmbito, institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e fortalece o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Essas políticas surtiram uma maior democratização na educação superior, permitindo que estudantes que até então eram excluídos pudessem ter acesso a um curso universitário, em sua grande maioria paga. Nessa perspectiva, Sguissardi (2015) aponta que o que houve, de forma mais concreta, não foi um processo de democratização, mas, sim, um processo de “expansão” ou de “massificação mercantil”, tendo em vista a ideia de transformação da educação de um “serviço público” para um “serviço comercial” ou mercadoria.

Ao ingressar no ensino superior, esses estudantes identificaram novas oportunidades para seu futuro, como a valorização do meio em que vivem e mudanças em sua vida, não só pelo fato do aumento da remuneração, mas do ganho de nova identidade perante a sociedade.

No que se relaciona ao perfil dos estudantes que ingressam atualmente no ensino superior e que se encontram matriculados em cursos de graduação, verifica-se que, em sua maioria, são jovens, nascidos entre o final da década de 1990 e início da década de 2000. Segundo Fava (2014), estes estudantes têm habilidades, a intimidade e a familiaridade com os recursos tecnológicos. Supostamente não concebem um mundo sem dispositivos eletrônicos ou Internet. Adeptos das redes sociais, os jovens da chamada geração Z são pragmáticos, donos de uma personalidade flexível, com laços fracos e vulneráveis, prontos para se conectar em cada ocasião, participando de diferentes interesses.

Com o passar dos anos, este público também se tornou mais exigente e, com os avanços tecnológicos, as instituições começaram a inovar sua infraestrutura e recursos pedagógicos para atender à demanda deste público.

Acompanhando o crescimento de matrículas e analisando o perfil desse “novo estudante”, tem-se observado um aumento de queixas de professores sobre o discente universitário da atualidade, as quais se tornam cada vez mais constantes, principalmente no que refere à falta de interesse, de engajamento, de participação e de frequência às aulas e de dedicação aos estudos (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008), o que acaba implicando em discentes apáticos e desmotivados, muitas vezes frustrando a expectativa inicial que eles tinham quando adentraram na educação superior.

Nesse contexto, importante destacar a concepção de motivação assumida nessa dissertação. Segundo Gardner (1985, p.11), “compreende-se que motivação é quando se ligam o desejo de alcançar e atitudes favoráveis a um alvo com um esforço ou impulso para fazê-lo, então temos um organismo motivado”. Para Vygotsky (1998, p.103), o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

A motivação tem sido atualmente, foco de estudo interdisciplinar, sendo trabalhada e pesquisada em diversos campos de conhecimento, como Psicologia, Administração, Sociologia, Filosofia e Educação. Nesse contexto, assume-se, nessa dissertação, que os estudos relacionados à motivação aqui buscam, por meio dos conhecimentos já produzidos nas diversas ciências que a estudam, inter-relacioná-los especificamente com o campo educacional, em particular com a educação superior.

A permanência durante sete anos na coordenação do curso de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no município de Tatuí/SP, e a reflexão sobre as causas das dificuldades que os discentes encontram, principalmente nos primeiros semestres dedicados aos estudos de disciplinas básicas, despertou-me a atenção para a necessidade de pesquisar sobre os fatores que podem motivá-los ou desmotivá-los o Ensino Superior.

Em 2020, esse interesse se intensificou, pois, logo no primeiro semestre, os discentes passaram de um período de euforia relacionado ao início das atividades letivas presenciais para atividades e aulas remotas ministradas pelas IES do país em

seus processos de ensino e aprendizagem. Com a pandemia¹ da Covid-19, surgiu a necessidade de readequação do ensino, muitas vezes comprometendo o cenário motivacional.

As implicações da emergência de saúde pública mundial não demoraram a chegar, levando governos a traçarem novas estratégias para a continuidade das atividades gerais, inclusive foi necessário atender aos protocolos de distanciamento social e, com isso, os docentes deixaram de ter contato presencial com os discentes, surgindo um agravo, criando uma lacuna para estudantes não familiarizados com outras formas de ensino diferentes da educação presencial.

Assim, a tecnologia foi aliada no processo de ressignificação da gestão dos cursos e, de modo particular, para ministrar as aulas, pois os docentes tiveram necessidade de participar de diversas capacitações para trabalhar com as ferramentas digitais, a fim de reorganizar o semestre letivo.

Nesse contexto, o problema de pesquisa dessa dissertação pode ser exposto por meio das seguintes indagações: Quais as percepções dos estudantes de Administração e de Ciências Contábeis sobre o ensino remoto de uma Instituição de Ensino Superior localizada no município de Tatuí/SP, durante o momento da pandemia do novo coronavírus? Quais as possíveis dificuldades encontradas por esses estudantes que impactaram em sua motivação?

Compreende-se, nessa pesquisa, que o termo percepção se refere à forma de compreensão e de interpretação de algo.

Com base na problemática levantada, o objetivo geral desta pesquisa é verificar, pela visão dos estudantes dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis da Instituição de Ensino Superior objeto deste estudo, como se desenvolveram as aulas remotas durante o momento pandêmico, bem como identificar aspectos que podem ter impactado ou não na motivação desses estudantes.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, busca-se: I - levantar e discutir os principais desafios da educação superior na atualidade, correlacionando-os ao

¹ O conceito de pandemia pode ser entendido como todas as formas de doenças infectocontagiosas que se espalham por todas as regiões do planeta. Essa forma de contágio ocorre em nível mundial e não apenas em determinado território. Diferentemente do passado, as pandemias podem ocorrer com mais facilidade nos dias atuais, devido hoje ao acesso a viagens internacionais e a facilidade das pessoas de se locomoverem de um lugar para outro. Isso pode facilitar a disseminação de doenças (MENDES, 2018).

novo perfil de estudante do ensino superior; II - analisar as implicações da pandemia do novo coronavírus na educação superior; III - realizar uma pesquisa de campo com os estudantes de Administração e de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior localizada no município de Tatuí/SP, buscando traçar o perfil desses estudantes, suas percepções sobre o ensino remoto e os aspectos que podem ter impactado ou não em sua motivação durante a pandemia.

Os aspectos metodológicos adotados nessa dissertação envolvem um estudo descritivo, que tem como principal objetivo determinar a distribuição de informações, segundo o tempo, o lugar e/ou as características dos indivíduos. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação por meio da observação. Ainda para o autor, as vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão (TRIVINOS, 1987, p.112).

Para a coleta de dados, tendo em vista que a mesma envolveria o contato com seres humanos, no caso os estudantes de Administração e de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino, o Projeto de Pesquisa foi protocolado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba (Uniso), sob o Nº CAAE: 45310621.5.0000.5500, que o aprovou em junho de 2021. O questionário de pesquisa, aprovado junto ao Projeto, foi revisado, analisado e validado por seis professores doutores com aderência à temática da educação superior, tendo suas observações incorporadas no instrumento antes da aplicação.

Marconi e Lakatos (1996) definem o questionário estruturado como uma “série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

Contudo, o questionário também possui alguns inconvenientes, dentre os quais podem ser citados: o anonimato não assegura a sinceridade das respostas obtidas;

ele envolve aspectos como qualidade dos interrogados, sua competência, franqueza e boa vontade; os interrogados podem interpretar as perguntas à sua maneira; alguns temas podem deixar as pessoas incomodadas; há uma imposição das respostas que são predeterminadas, além de poder ocorrer um baixo retorno de respostas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A pesquisa foi aplicada com a utilização do método telematizado (*Google Forms*), por meio de um questionário contendo perguntas fechadas (múltipla escolha e escala Likert). As questões foram formuladas com a finalidade de traçar o perfil de dos discentes, trazendo informações básicas relacionadas a(o): curso, sexo, faixa etária, nível de escolaridade materna e paterna e renda familiar.

Na sequência, as perguntas foram elaboradas levando-se em consideração duas premissas centrais: a) questões relacionadas à percepção dos estudantes sobre o ensino remoto durante o momento pandêmico; b) questões relacionadas aos fatores que podem impactar ou não a motivação dos estudantes em razão do ensino remoto.

O questionário foi enviado aos 110 estudantes dos cursos descritos, compreendendo o período para preenchimento de 29 de agosto a 06 de setembro de 2021. Após esse tempo, o questionário foi enviado novamente, compreendendo o período de preenchimento de 13 a 20 de setembro de 2021, momento no qual a pesquisadora fez uma nova explanação sobre a importância da participação dos estudantes envolvidos para o resultado da pesquisa.

Tivemos o total de 91 participantes, ou seja, 82% de participação do público almejado.

Assim, esta dissertação está organizada em cinco capítulos:

O Capítulo 1, Introdução, traz os elementos estruturantes da pesquisa, elencando a problemática, a justificativa, os objetivos gerais e específicos e a metodologia utilizada.

No Capítulo 2, intitulado “Desafios da educação superior na atualidade: uma breve contextualização sobre perfis geracionais e motivação”, busca-se abordar as principais dificuldades encontradas no ensino, principalmente no que se relaciona aos perfis geracionais diversificados que se encontram presentes na educação superior atualmente, como baby boomers, geração X, geração Y e geração Z.

Já o Capítulo 3 aborda a questão do surgimento do novo coronavírus e as implicações advindas da declaração de pandemia mundial pela Organização Mundial

da Saúde (OMS). Nesse sentido, busca destacar as implicações que a pandemia trouxe para a educação superior, bem como a implementação, no Brasil, do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O Capítulo 4 foca nos Resultados e Discussão da pesquisa de campo realizada com os estudantes do curso de Administração e de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior localizada no município de Tatuí/SP.

No Capítulo 5, por fim, são descritas as Considerações Finais que derivam de toda a pesquisa.

2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE PERFIS GERACIONAIS, MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO

Para falar em desafios na educação, há necessidade de conhecermos melhor as características e os comportamentos do personagem mais importante desta jornada, que seria o discente.

Com o passar dos anos, os alunos passaram por alterações comportamentais e, com isso, surge a necessidade de entender melhor este novo acadêmico.

A sala de aula não é mais o único ambiente que lhe proporciona o conhecimento e, com isso, nota-se que o aluno tem a tendência de se identificar com uma realidade tecnológica muito presente nos tempos atuais.

Para Silva (2008, p.16), a aula é o “espaço e tempo privilegiado de formação”. Nessa ótica, a aula leva em consideração a relação professor e alunos, a troca de aprendizado relacionado a um conteúdo estabelecido, ao desenvolvimento de atividades orientadas e avaliações realizadas em um tempo e lugar, convencional ou não.

Atualmente, observamos uma diversificação entre os estudantes no que tange à faixa etária/geracional. Facilmente detectamos comportamentos diferenciados em um mesmo ambiente, dependendo da geração, com atitudes específicas em função das divergências de perfis e valores. Essas atitudes influem, inclusive, nos processos de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, surgem as possíveis dificuldades dos professores que foram formados a partir de um ensino estritamente tradicional, em abrir mão de sua autoridade e em acompanhar e formar o aluno “nativo digital”² (PALFREY e GASSER, 2011).

Segundo Oliveira (2012) as gerações presentes no mercado de trabalho são: os *baby boomers* (nascidos entre 1946-1964), a geração X (nascidos entre 1965-1980), a geração Y (nascidos entre 1980-2000) e a geração Z (nascidos a partir do

² “Nativo digital são pessoas falantes nativos da linguagem de computadores, videogames e internet e passaram toda a sua vida cercada por computadores, telefones celulares e todos os aparelhos da era digital” (PRENSKY apud BERK, 2009, p. 05, apud BRANCO, 2020).

ano 2000). Para melhor visualizar as gerações, no que tange ao intervalo de anos que cada uma se agrupa, segue o Quadro 1 elaborado com base no autor citado acima:

Quadro 1 – Intervalo de tempo entre as gerações

Baby Boomers	X	Y	Z
Nascidos entre:	Nascidos entre:	Nascidos entre:	Nascidos entre:
1946 - 1964	1965 - 1980	1981 - 2000	2001

Fonte: Oliveira (2012)

Dentro desses intervalos de anos, a geração Z e parte final da geração Y estão inseridas na faixa etária ideal para ingresso no ensino superior, a saber: de 18 a 24 anos. Porém, essas faixas não são exclusivas no ensino superior brasileiro, existindo, em menor quantidade, matriculados também da geração X e, em menor quantidade ainda, matriculados da geração *baby boomers*.

Conseqüentemente, cada geração tem suas características comportamentais, interferindo não somente no dia-a-dia, como também na convivência entre as pessoas, impactando e trazendo um novo cenário, inclusive em sala de aula, principalmente no ensino superior. Essas características diversificadas presentes na sala de aula atual impactam, também, nas perspectivas de carreira profissional dos estudantes.

Ao traçar as peculiaridades de cada geração, pode-se constatar que os *baby boomers* são disciplinados, estruturados, e desejam construir uma carreira sólida, estável, segura e com fidelização a uma mesma empresa (CONGER, 1998). Conseguimos notar, observando os pertencentes desta geração, que esses estão atrás de uma vida sem riscos e com certa estabilidade, não só na área financeira, mas também em outras áreas, como profissional, por exemplo. Boa parte dos estudantes do ensino superior atualmente tem seus pais qualificados nesta geração, sendo que os valores passados de pais para filhos geralmente geram conflitos em razão dos interesses e prioridades de vida diversificada entre essas gerações.

Por sua vez, os pertencentes à geração X apresentam algumas características como: o ceticismo, o individualismo, a tolerância, a independência e o vício no trabalho (FANTINI; SOUZA, 2015).

Quando as pessoas da geração X entraram no mercado de trabalho, houve uma mudança nos relacionamentos, que acabaram por se tornar mais informais. Estes

acreditavam que não deveriam desprender todo o seu esforço na empresa, tinham como objetivo a permanência na organização somente enquanto o ambiente de trabalho fosse agradável, tendo uma postura de lealdade somente com os seus colegas e consigo mesmo, e não com a chefia (BORTOLUZZI; BACK; OLEA, 2016).

Conforme Loiola (2009), a geração Y foi criada em tempos de grandes avanços tecnológicos e economia estável. Essa geração é marcada por um alto grau de proteção dos pais, a grande maioria pertencente à geração X. Esta geração se desenvolveu em meio de muita diversidade, com dinamismo e rapidez para conseguirem atingir seus objetivos, normalmente não se sujeitando às tarefas que eles acreditam que sejam inferiores às suas capacidades. Eles entendem que “as coisas” do passado já não fazem mais sentido, e pretendem dar sentido à vida colocando suas vontades e regras.

Para Levenfus (2002), a geração Z é a geração subsequente à geração Y. O autor relata que as pessoas pertencentes a essa geração são as que nasceram a partir do ano de 1993, divergente de Oliveira (2012), o qual afirma, no Quadro 1, que a geração engloba os nascidos a partir de 2001. Segundo McCrindle (2011), em função da nova definição de um intervalo de gerações a cada 15 anos, a geração Z tem seu fim no ano de 2009, dando início a geração Alpha, a partir de 2010, a qual ainda não adentrou no ambiente universitário, mas provavelmente trará novos desafios em termos educacionais.

Freire Filho e Lemos (2008) frisam que a geração Z tem outras nomenclaturas, como *Zs*, *Zees* ou *Zeds*, denominações essas que derivam do termo “zapear”, que é o ato de trocar o canal da televisão a todo o momento. Essa geração também é denominada como “*Geração On-line*”, “*Geração Conectada*”, “*Geração Digital*”, “*Geração Net*” e “*Geração Pontocom*”.

Como podemos notar, são vários os perfis geracionais, os quais são carregados de muitas particularidades e necessidades, tornando-se um tanto desafiador conseguir compreender cada uma delas em um ambiente único, o qual chamamos de sala de aula.

Quanto ao comportamento do discente atual, observamos que devido ao contato excessivo com os meios tecnológicos, os alunos acabam sendo influenciados na forma de agir, pensar e, principalmente, de se relacionar.

Este público recebe informações em excesso, afetando diretamente seu comportamento, tornando-os inquietos e, conseqüentemente, com menos paciência para ouvir e aceitar diretrizes, até mesmo do professor.

Esses desafios vão desencadear na questão do novo perfil do estudante universitário, e as demandas que esse novo perfil almeja. Também vão trazer novas demandas aos docentes, conforme se pode verificar a seguir.

2.1 Os desafios da docência na educação superior

Com a mudança de perfil do aluno universitário, vários desafios foram gerados para o docente, abrangendo desde a responsabilidade por suprir lacunas no conhecimento que deveria ser adquirido na educação básica, até questões relacionadas aos aspectos culturais e de valores familiares, influenciando na forma como cada discente absorve o conhecimento e aprende.

[...] seja qual for o país, a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade será aprender o seu ofício de estudante universitário... Aprender o ofício é afiliar-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual. Não basta entender as regras da universidade; convém, ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorná-las (COULON, 2008, p. 10).

O docente, na perspectiva de suprir estas necessidades, precisa inovar seus métodos de ensino-aprendizagem com práticas pedagógicas diversificadas, o que demanda também em constante investimento em sua carreira.

Um fator que ganhou destaque foi o avanço tecnológico, em que fomos impulsionados por esta a evolução, trazendo-nos grandes conquistas e descobertas. Entretanto, para usufruir de toda esta tecnologia, foi exigido ainda mais do docente, que precisou necessariamente ter pelo menos um domínio superficial de ferramentas digitais e tecnológicas, para que a sala de aula se tornasse algo atraente para o discente, de forma que ambos consigam usufruir dos avanços tecnológicos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

“O conjunto de valores e crenças que dão origem à performance dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida e dão contorno ao seu desempenho” (CUNHA, 2008, p. 53).

O comprometimento exclusivo do docente não é suficiente para garantir o sucesso do ensino aprendizagem. O caminho é de mão dupla, ou seja, além da dedicação do docente, há necessidade que o discente também tenha o compromisso, esteja engajado e se disponha ao processo de aprendizagem.

Não há docência sem discência: as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesse contexto, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem é “construção coletiva que fortalece a indissociabilidade entre quem pensa quem planeja e quem realiza o trabalho” (QUEVEDO; 2007 p.69, apud SILVA; FERNANDES, 2017, p. 72).

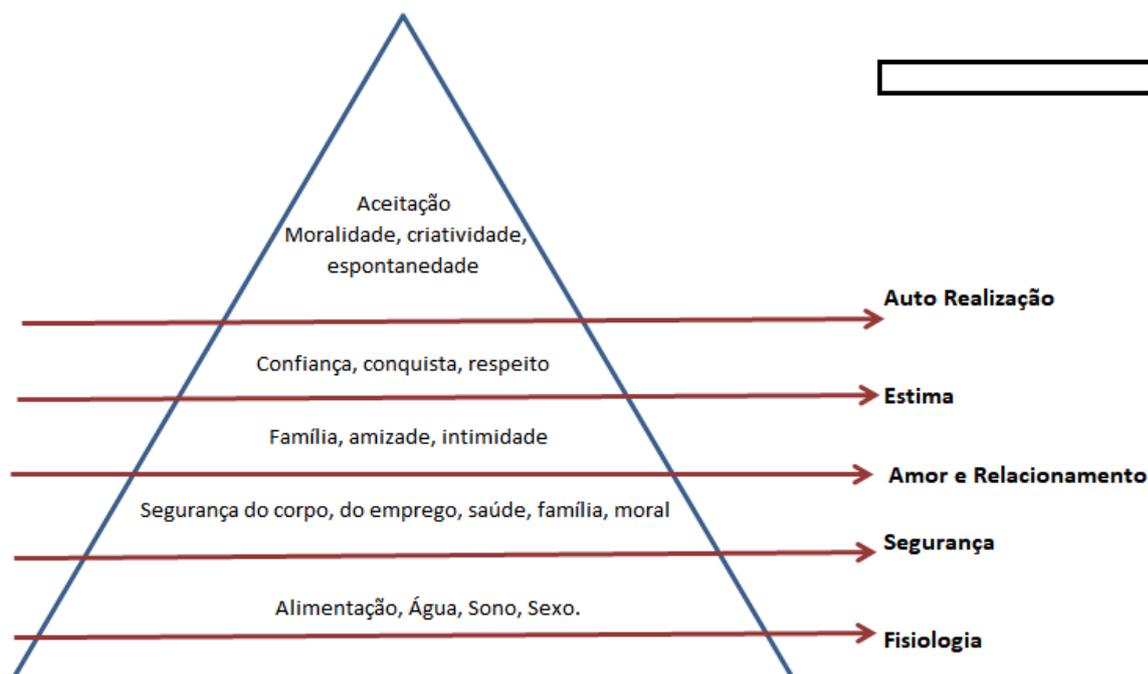
Os discentes precisam se sensibilizar e entender que sem a educação e qualificação, não existe espaço neste mundo altamente competitivo.

2.2 Abordagens da motivação e do engajamento estudantil e os processos de ensino-aprendizagem

No universo teórico da motivação, há grandes contribuições de autores renomados, como Maslow e Herzberg.

Estar motivado é um processo de percepções individuais, em que há variações em cada indivíduo. Existem várias teorias que nos trazem definições claras sobre o assunto, como a Teoria das Hierarquias das Necessidades, de Maslow, e a Teoria dos Dois Fatores, de Frederick Herzberg.

Figura 1– Pirâmide de Maslow



Fonte: Elaboração Própria.

Na pirâmide, observa-se que Maslow classifica a motivação iniciando nas necessidades básicas, dando sequência às necessidades de segurança, sociais, de status e estima e, por fim, as necessidades de autorrealização (MASLOW, 1954 apud PERIARD, 2018, p. 1). Assim, a necessidade de autorrealização só é atendida quando todas as outras também forem. Os níveis dessas necessidades são descritos a seguir:

- 1º Nível – Necessidades Fisiológicas: respondem à finalidade de manter a homeostase do organismo, sendo sua satisfação indispensável à sobrevivência do indivíduo e da espécie.
- 2º Nível – Necessidades de Segurança: compreendem o desejo de proteger-se contra o perigo, a ameaça e a privação (doenças, acidentes, catástrofes, instabilidade econômica, etc.), tanto em relação ao próprio indivíduo como de sua família.
- 3º Nível – Necessidades Sociais: referem-se ao desejo de pertencer, de parte, de participar, de ser aceito pelos outros, de dar e receber afeto e amizade.
- 4º Nível – Necessidades de Estima: traduzem o desejo do indivíduo de destacar-se no grupo do qual participa e de ser prestigiado pelos demais. Manifestam-se através de outras formas mais específicas, como as

necessidades de prestígio e de poder. As primeiras se caracterizam pela busca de status e de reconhecimento social e as seguintes, pelas acedências que o indivíduo deseja exercer sobre os outros.

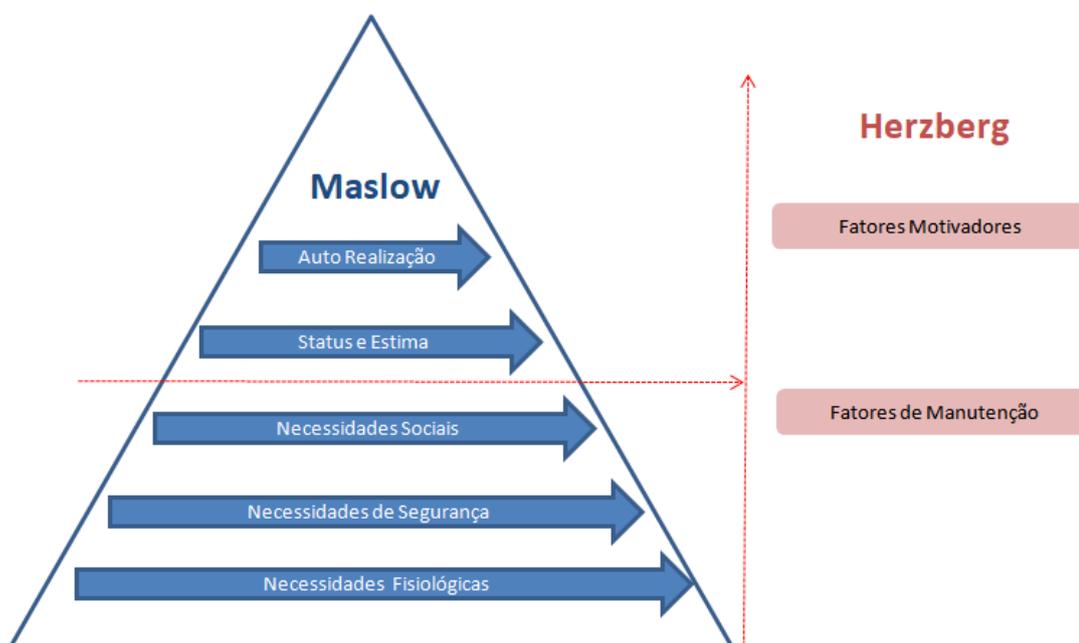
- 5º Nível – Necessidades de autorrealização: incluem o desejo de crescimento psicológico, de aprimoramento das capacidades pessoais e de excelência nas realizações, constituindo, assim, um desafio permanente na vida do indivíduo.

Além de Maslow, Frederick Herzberg desenvolveu a Teoria dos Dois Fatores, ao observar o comportamento e a motivação das pessoas.

Herzberg identificou que havia uma polarização quando a motivação envolvia a satisfação, ou seja:

A satisfação e a insatisfação não se apresentam em polos opostos, mas representam duas escalas diferentes. Sua teoria ficou conhecida como a teoria dos dois fatores, pois trabalhou com dois conjuntos de necessidades: uma que visa evitar o desconforto e outra que leva à satisfação. Criou assim, os fatores higiênicos e os fatores motivacionais, respectivamente (BANOV, 2015, p.76).

Figura 2 – Maslow x Herzberg



Fonte: Adaptado de Queiroz (1996).

Comparando os conceitos de Maslow e Herzberg, observamos que os fatores de manutenção de Herzberg estão associados às “necessidades de ordem inferior e

aos fatores motivadores com as necessidades de ordem superior” de Maslow (1954, p. 71).

Os fatores higiênicos da Teoria de Herzberg também são conhecidos como fatores extrínsecos e os fatores motivacionais são conhecidos como fatores intrínsecos.

A motivação extrínseca basicamente é aquilo que se encontra no exterior, ou seja, algo que o indivíduo vai recebendo por meio de estímulos externos e aprendendo durante a vida.

Segundo Huertas (2001), quando a finalidade da ação, a meta e o propósito têm relação com uma contingência externa, com uma promessa de benefício tangível e exterior, se fala de motivação extrínseca. Resumidamente, pode-se dizer que a motivação extrínseca é aquela que está ligada a materiais, benefícios e ao ato de possuir algo.

[...] o estudante extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro [...] reconhecimento externo, receber elogios ou apenas evitar uma punição (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006, p. 22).

O próprio nome é referente a algo que vem do ambiente externo, ou seja, está conectado a fatores extrínsecos, como, por exemplo, recompensas por uma meta a ser alcançada.

Os fatores extrínsecos de motivação são aqueles sobre os quais a instituição de ensino e os docentes possuem maior possibilidade de influência. Os estímulos externos podem ser planejados, modificados e adaptados conforme a necessidade de promover maior motivação para os estudantes.

Já quanto aos fatores intrínsecos, o início do estudo relacionado a eles surgiu em 1975, com as afirmações de White, quanto ao respeito e envolvimento das pessoas pela busca de eficiência ou de competência. A essas investigações se juntaram os estudos de Charms referentes às abordagens comportamentais humanas (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

A motivação intrínseca configura-se como uma tendência natural para buscar novidades e desafios. O indivíduo realiza e desenvolve atividades pelo próprio interesse, por isso é prazeroso. Nesse caso, a motivação se constitui em uma

orientação motivacional que tem por característica a autonomia do estudante e a autorregulação de sua própria aprendizagem (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004).

Essa forma de motivação é a melhor condição psicológica que o sujeito pode apresentar, pois nesse estágio o indivíduo se reconhece como autor de suas ações e apresenta-se verdadeiramente engajado no desenvolvimento de uma atividade (OLIVEIRA, 2017).

Nesse caso, existe uma sensação de liberdade psicológica, que foi definida por Guimarães e Bzuneck (2008, p.54) como “a vontade de a pessoa executar um comportamento, quando ele é coerente e alinhado com os interesses, preferências e necessidades pessoais e não apresentado por obrigação ou por alguma forma depressão”.

É possível afirmar que a motivação autônoma envolve decisões e ações autônomas do indivíduo, atitudes por ele realizadas por conta própria. Por outro lado, existe a motivação controlada, em que um comportamento é regulado por variáveis externas. A forma como cada tipo de motivação é utilizada interfere diretamente no aprendizado (OLIVEIRA, 2017).

Portanto, a motivação não pode ser interpretada como algo objetivo e direto do tipo “ou a pessoa é motivada ou não é motivada”. Ela é interligada com uma série de fatores internos e externos que condicionam e direcionam essa motivação considerando, assim, que há também fatores de motivação extrínseca, com efeitos diferenciados sobre o comportamento (OLIVEIRA, 2017).

Para Vygotsky (1991, p. 101), no âmbito específico da Educação, o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. É preciso incentivar a educação, mas não apenas uma educação fria, sem sentimentos e sim algo vivo, que desperte emoção e engajamento.

Para Boruchovitch & Bzuneck (2001), a motivação tornou-se um problema na educação, pela simples constatação de que sua ausência representa queda de investimento pessoal e, conseqüentemente, na qualidade das tarefas de aprendizagem.

O envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado podem ser descritos na seguinte situação: apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está

desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações; ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidades e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando (BARROS *et al.*, 2007).

Para Piaget (1975), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não, enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos.

Ao tratar desta questão, Vygotsky (1987, p. 101) alerta que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Segundo Vygotsky (1998), ao longo de todo o processo de aprendizagem, ocorrem vários níveis de desenvolvimentos reais e potenciais. O intervalo (distância) entre o nível de desenvolvimento real e o potencial foi denominado por ele como zona de desenvolvimento proximal. O professor deve atuar nesta zona e contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, de forma que gere maior engajamento e motivação nos estudantes.

Nesse sentido, o engajamento escolar pode ser considerado uma variável relevante na resolução dos problemas escolares, uma vez que se encontra positivamente relacionado com a promoção da aprendizagem e a realização acadêmica (LADD; DINELLA, 2009, apud FONSÊCA *et al.*, 2016).

Na visão de Huertas (2001), quando uma ação se encontra regulada intrinsecamente, ela se sustenta principalmente em três características: autodeterminação; competência; e satisfação em fazer algo próprio e familiar.

Fita (1999, p. 78, apud BAEZ, 2015, p. 35), por sua vez, afirma que "a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem".

Ainda no que tange à questão do engajamento, segundo Barkley (2010) a palavra *engagement* teve origem no vocábulo inglês *engage*, que agrega múltiplos significados, incluindo o de comprometimento de alguém, seja com sua própria vida,

seja com a sua honra, no sentido de encantar e/ou fascinar uma outra pessoa com a intenção de que esta se torne sua aliada.

A investigação sobre o engajamento surgiu a partir de duas perspectivas: interventiva, que busca proporcionar melhorias no desenvolvimento dos estudantes dentro do ambiente educacional, visando obter resultados mais expressivos (ESTELL; PERDUE, 2013, apud FONSÊCA *et al.*, 2016); e preventiva, que tem como objetivo evitar a ocorrência de fatores negativos, causadores da desmotivação dos estudantes, tais como: depreciação da estrutura física da escola, baixos níveis de desempenho acadêmico, evasão escolar; envolvimento com o consumo de drogas e a prática da violência física e verbal (HIRSCHFIELD; GASPER, 2011, apud FONSÊCA *et al.*, 2016).

O Dicionário Oxford destaca que o vocábulo *engagement*, datado do início do século XVII, possui o sentido geral de “obrigação legal ou moral” (OXFORD, 2017).

Para Barkley (2010, p. 23), o engajamento acadêmico é um processo composto por dois elementos-chave, assim definido: a) a quantidade de tempo e esforço que os estudantes colocam em seus estudos e em outras atividades e que levam a experiências e resultados que constituem seu sucesso; b) as formas por meio das quais a instituição de ensino aloca recursos e organiza oportunidades de aprendizagem e serviço para induzir os alunos a participarem e se beneficiarem de tais atividades.

O engajamento, no âmbito educacional, tornou-se ainda aspecto determinante na qualidade da aprendizagem e no desempenho de estudantes. Segundo Barkley (2010, p. 23), o engajamento acadêmico é produto da interação sinérgica entre a motivação e a aprendizagem ativa. Nesse sentido, o engajamento está ligado de certa forma com a motivação.

Trowler (2010) afirma que o engajamento é muito mais do que o simples envolvimento acadêmico e não se reduz apenas à participação, pois, segundo a autora, o processo de engajar-se exige sentimentos (o aspecto afetivo), compreensão/sentido (*sense-making* ou fazer sentido).

O engajamento escolar é um construto que, atualmente, tem recebido atenção por parte de pesquisadores, professores e responsáveis por programas educacionais, devido a sua estreita relação com o desempenho escolar e o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes (LADD; DINELLA, 2009, apud FONSÊCA *et al.*, 2016).

Porém, mesmo com o crescimento das pesquisas, publicações e investigações sobre o tema, ainda temos em aberto o consenso de sua definição, refletindo, assim, o seu caráter multidimensional que liga amplas vertentes, a exemplo da educação, psicologia e sociologia (ESTELL; PERDUE, 2013, apud FONSÊCA *et al.*, 2016).

A presente dissertação foca sua investigação nos aspectos relacionados ao engajamento no âmbito da Educação, especificamente no Ensino Superior durante o momento pandêmico.

Nesse sentido, o engajamento está direcionado às ações de docentes e instituições como forma de justificar o alcance ou não dos objetivos educacionais junto aos discentes.

Wills *et al.* (1993, apud CORTE *et al.*, 2018) definem o engajamento como uma variável composta por duas vertentes diferentes, porém indissociáveis, sendo que uma enfoca o estudante e os processos de ensino e aprendizagem, e a outra que lança um olhar sobre as instituições de educação superior, ou seja, com um viés mais institucional.

De acordo com Kuh e Hu (2001), o engajamento acadêmico, em nível institucional, envolve políticas e práticas que visam a potencializar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de educação superior. Nota-se que o engajamento acadêmico não se limita apenas aos discentes, mas a todos que se envolvem com a instituição de ensino superior.

Podemos observar que tanto Wills *et al.* (1993, apud CORTE *et al.*, 2018) quanto Kuh e Hu (2001) têm a mesma percepção sobre o conceito de engajamento acadêmico, levando-se em consideração que ele envolve vários personagens, não ficando sob a responsabilidade exclusiva do discente em suas atividades acadêmicas.

O discente engajado está disposto e aberto a trabalhos de ótima qualidade e, muitas vezes, atividades desafiadoras.

3 A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após o levantamento acerca dos fatores que envolvem o processo de desafios da educação superior, relacionando os perfis geracionais com as concepções de motivação e engajamento no âmbito da Educação, a presente dissertação apresenta uma discussão sobre a questão da pandemia da *Coronavirus Desease* 2019 – COVID-19 e suas implicações na educação. A doença, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, tomou de assalto o Brasil e o mundo nos anos 2020 e 2021, com consequências até os dias atuais.

Segundo Nóvoa (2020), as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou do Ministério da Educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus estudantes para apoiá-los na aprendizagem.

Em muitos casos, inclusive, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos docentes e sua importância na motivação dos discentes.

Em meio a esse processo, à medida que se identificavam novos desafios, havia a necessidade de se construir novas estratégias, realizarem as adequações necessárias para atender aos discentes nessa nova situação e, principalmente, mantê-los motivados.

Nesse contexto, é necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital de qualidade em rede. Mais do que a transferência de práticas presenciais, foi necessário utilizar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivos, tendo em mente que aulas remotas não devem ser confundidas com a EaD tradicional e monótona, onde o aluno precisa ser autodidata para ter um bom desempenho (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Em razão da pandemia, entre os meses de março e dezembro de 2020, o governo federal e o Ministério da Educação editaram uma série de instruções normativas sobre atividades educacionais no contexto da pandemia da COVID-19.

No início de mês de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a primeira normativa, a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre

a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19.

De acordo com o parágrafo primeiro da Portaria supramencionada, o período de autorização de que trata o *caput* seria de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. Vale destacar, nesse ínterim, o desconhecimento que se tinha no mundo da proporção e do tamanho da pandemia, editando-se uma Portaria que englobava um curto período de tempo, podendo-se levar à compreensão de que seria algo passageiro.

Porém, devido ao crescimento dos casos de infectados, as aulas permaneceram suspensas, sendo publicadas várias outras portarias prorrogando o prazo daquela primeira portaria, a saber: Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020; Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020; e Portaria MEC nº 1.038, de 07 de dezembro de 2020. Esta última estendeu o prazo das aulas remotas com uso de tecnologias da informação e comunicação até 28 de fevereiro de 2021. Além das normativas do Ministério da Educação, destaca-se que o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou, também, pareceres e resoluções para a educação no momento pandêmico.

Dentre as publicações das Portarias mencionadas, também foi publicada a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional da utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a pandemia da COVID-19. Mesmo prevendo o retorno às aulas presenciais com complementação do uso das tecnologias de informação e comunicação, essa normativa frisa no Art. 3º que, no caso de suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais, as aulas e demais atividades podem ser realizadas de maneira não presencial.

No momento da publicação da primeira normativa do MEC durante a pandemia, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, houve grande inquietação entre dirigentes das Instituições de Ensino Superior. A alteração da metodologia das aulas, com objetivo de adequação às atividades remotas, trouxe implicações no engajamento dos discentes em participar das aulas, uma vez que não era o modo contratado no início do ano letivo, levando a casos de desistência do curso.

As medidas de restrição da circulação e distanciamento social impactaram em todas as atividades humanas como trabalho, turismo, lazer e, como não poderia deixar de ser, a Educação. Instituições de Ensino de todos nos níveis (da educação básica à educação superior) se viram diante da imposição de substituir as aulas presenciais por uma modalidade remota emergencial. O presente capítulo tem como objetivo reconhecer o que vem ocorrendo na educação do ensino superior no Brasil em tempos de pandemia.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é “a disseminação mundial de uma nova doença, e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” (FIOCRUZ, 2021, p. 1).

A COVID-19 entrou em uma lista que percorre um vasto período de tempo, como se pode conferir a seguir, segundo a Fundação Oswaldo Cruz:

Peste do Egito (430 a.C.) - a febre tifoide matou um quarto das tropas atenienses e um quarto da população da cidade durante a Guerra do Peloponeso. Esta doença fatal debilitou o domínio de Atenas, mas a virulência completa da doença preveniu sua expansão para outras regiões. A doença exterminou seus hospedeiros a uma taxa mais rápida do que a velocidade de transmissão. A causa exata da peste era por muitos anos desconhecida; em janeiro de 2006, investigadores da Universidade de Atenas analisaram dentes recuperados de uma sepultura coletiva debaixo da cidade e confirmaram a presença de bactérias responsáveis pela febre tifoide.

Peste Antonina (165–180) - possivelmente causada pela varíola trazida próximo ao Leste; matou um quarto dos infectados. Cinco milhões no total.

Peste de Cipriano (250–271) - possivelmente causada por varíola ou sarampo, iniciou-se nas províncias orientais e espalhou-se pelo Império Romano inteiro. Segundo relatado, em seu auge chegou a matar 5.000 pessoas por dia em Roma.

Peste de Justiniano (541-x). A primeira contaminação registrada de peste bubônica. Começou no Egito e chegou à Constantinopla na primavera seguinte, enquanto matava (de acordo com o cronista bizantino Procópio de Cesareia) 10.000 pessoas por dia, atingindo 40% dos habitantes da cidade. Foi eliminada até um quarto da população do oriente médio.

Peste Negra (1300) - oitocentos anos depois do último aparecimento, a peste bubônica tinha voltado à Europa. Começando a contaminação na Ásia, a doença chegou à Europa mediterrânea e ocidental em 1.348 (possivelmente de comerciantes fugindo de italianos lutando na Criméia), e matou vinte milhões de europeus em seis anos, um quarto da população total e até metade nas áreas urbanas mais afetadas.

Gripe Espanhola (1918-1920) - A "gripe espanhola" foi uma pandemia do vírus influenza que, entre janeiro de 1918 e dezembro de 1920, infectou 500 milhões de pessoas, cerca de um quarto da população mundial na época. Estima-se majoritariamente que o número de mortos esteja entre 17 milhões a 50 milhões, com algumas projeções indicando até 100 milhões. Independente da diferença entre os números trata-se de uma das epidemias mais mortais da história da humanidade (FIOCRUZ, 2021, p. 1).

Conforme analisado no contexto histórico, não se tinha consciência que a COVID-19 entraria no marco, conforme ocorreu nas pandemias citadas. Entretanto, após o vírus afetar todos, a pandemia não se manifesta da mesma forma nos diferentes grupos e classes sociais, pois as condições de vida das pessoas as expõem ao contágio com maior ou menor intensidade.

Além das questões envolvidas especificamente com a área saúde, outra área que apresenta grande instabilidade com a pandemia da COVID-19 é a economia, impactando vários setores sociais, nos quais se inclui a educação privada.

Diante da situação vivida pelo isolamento social, o momento de pandemia vem causando nas pessoas situações de insegurança, ansiedade e medo. As notícias expostas nos meios de comunicação vêm gerando conflitos entre a realidade e conteúdos imprecisos ou fraudulentos.

Refletindo sobre este novo cenário, identificam-se implicações na motivação e no engajamento estudantil, principalmente no âmbito do Ensino Superior. A pandemia acentuou consideravelmente os desafios da Educação, desde o início de 2020. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a crise causada pela COVID-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020).

Com a suspensão das aulas presenciais e demais atividades, as Instituições de Ensino Superior precisaram adotar o chamado Ensino Remoto Emergencial, que foi a única saída para que se pudesse dar continuidade ao período letivo. Essa forma de ensino foi possibilitada por meio de várias normativas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, as quais foram elencadas nesse capítulo.

Sabemos que todas estas medidas que foram tomadas pelos governantes foram essenciais, uma vez que a proteção seria a melhor saída a ser tomada neste momento, mas o que não podemos deixar de lado é a situação crítica que mais uma vez atinge os menos favorecidos, que acabaram sendo o público mais exposto à pandemia. Público este que utiliza os meios de transporte coletivos de grande aglomeração, o público que não deixou de trabalhar no momento de reclusão em que a maioria da população estava em sua casa, trabalhando remotamente. Muitos desses cidadãos estavam mais expostos, tendo em vista que se encontravam na linha de frente e ocupando cargos essenciais. Há, ainda, muitos cidadãos mais vulneráveis

vivendo em locais com sérios problemas de saneamento básico, enfrentando a dificuldade de atendimento médico e possuindo, inclusive, menores condições de ter acesso ao conhecimento, tendo em vista que a educação passou a ser desenvolvida, pela grande maioria das instituições educacionais, através de um acesso virtual.

[...] mais uma vez os vulneráveis têm o seu direito cerceado. Afirmações de que o acesso às aulas será garantido porque essas ficarão arquivadas e poderão ser acompanhadas em outro momento são repetidas pelas universidades que ofereceram o referido formato. No entanto, o que se pode observar é um ensino a distância sem qualidade, sem tutor, sem possibilidade de retroceder e esclarecer dificuldades, ao tempo que o semestre finaliza e com ele perde-se a possibilidade de aprendizado (TORRES, 2020, p. 211).

Mesmo com tantas medidas tomadas para enfrentarmos este momento de grande dificuldade para a aprendizagem, na tentativa de ser menos evasiva possível para toda sociedade, voltamos os nossos olhos aos menos favorecidos, e refletimos como é que foi este período, principalmente no que tange ao fato de que se foram dadas condições estruturais para a participação de estudantes dessa camada nas aulas, uma vez que para muitos não foi possível ter acesso a equipamentos de informática dentro da própria residência no período de isolamento, com a impossibilidade de ir à instituição de ensino. Podemos observar que a população menos favorecida teve uma grande perda em relação à aprendizagem, comparando com um público com melhores condições financeiras.

Enfim, o dia 17 de janeiro de 2021 tornou-se um dia histórico para o Brasil, com a aprovação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) do uso emergencial das vacinas contra a COVID-19: a Coronavac, fabricada pela empresa Sinovac em parceria com o Instituto Butantan; e a vacina da Universidade de Oxford em parceria da farmacêutica Astrazeneca com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Foi o primeiro passo para o controle efetivo da doença no país. Outras vacinas vieram depois, como a da farmacêutica Pfizer, e a Janssen, da farmacêutica Johnson & Johnson.

3.1 Distinção entre Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial

Desde que a pandemia da COVID-19 chegou ao Brasil, as discussões sobre Educação à Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial têm sido assunto de destaque na área da educação. Em razão da pandemia, algumas mudanças

significativas ocorreram no cotidiano da educação, como a não necessidade de se ir ao campus para assistir e participar das aulas e nem para realizar atividades avaliativas, as quais passaram a ser ministradas e feitas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Instituição, com o auxílio, em muitos casos, de ferramentas e aplicativos adicionais, como *Google Meet*, *Google Classroom*, *Padlet* e *Jamboard*, por exemplo, com vistas a ampliar a interação e interatividade (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Nesse contexto de tecnologias empregadas para a realização das atividades educacionais das Instituições, em razão da pandemia, importante se faz trazer à tona os conceitos, concepções e diferenças básicas de Educação a Distância (modalidade de educação já consagrada) e Ensino Emergencial Remoto (estratégia de ensino permitida pelo Ministério da Educação durante o momento pandêmico).

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino com décadas de existência e que cada vez mais está se destacando no cenário atual, principalmente porque se adapta às diferentes realidades dos estudantes, atendendo suas especificidades no tempo e no espaço. Não se trata de uma maneira mais fácil de obter um título ou certificado, muito menos de formação de baixa qualidade. A EaD é um sistema que atende às necessidades de um público específico e está alcançando cada vez mais segmentos (FARIA; SALVADORI, 2010).

Pimentel e Carvalho (2020) afirmam que na EaD, geralmente, os conteúdos são difundidos e apresentados por meio de computadores em rede, possibilitando correções automáticas das respostas dos estudantes, recomendação de estudos sobre novos conteúdos (a partir do desempenho obtido nos conteúdos anteriores), da personalidade ou estado emocional do discente, por conta da inteligência artificial. No entanto, não se pode compreender que a EaD é uma modalidade de ensino em que o “aluno (está) estudando os conteúdos sozinho (autoaprendizagem), no seu ritmo e o computador sendo utilizado como uma máquina de ensinar” (PIMENTEL, CARVALHO, 2020, p. 7). A interação e os *feedbacks* no processo de ensino-aprendizagem em EaD também ocorrem, principalmente, na figura do profissional denominado tutor.

A oferta tanto de cursos inteiramente na modalidade EaD quanto de disciplinas em EaD em cursos presenciais, pelas Instituições de Ensino Superior (IES), tem sido cada vez mais comum. Definida como uma modalidade de ensino mediada por

tecnologias, em que professores, tutores e estudantes estão separados fisicamente, as atividades de ensino na EaD podem acontecer tanto de forma síncrona, quando o professor e o estudante estão ao mesmo tempo em aula, e/ou assíncrona, quando ambos realizam suas atividades educacionais em horários diferentes (KAPLAN; HAENLEIN, 2016, apud GUSSO *et al.*, 2020).

Embora a EaD possa ser realizada por diferentes meios, como material didático impresso, vídeo aulas, TV, rádio, etc., desde a década de 1980 a principal forma de interação tem sido *on-line*. Entre as possibilidades de ofertar o ensino por meio digital, são comuns tanto cursos inteiramente à distância, quanto híbridos, nos quais uma parte do ensino é realizada no ambiente virtual e outra presencialmente (SUN; CHEN, 2016, apud GUSSO *et al.*, 2020).

O desenvolvimento da EaD envolve planejamento e estratégias de gerenciamento específicas, que abrangem aspectos como oferta de uma estrutura informacional adequada, suporte técnico aos professores e estudantes, cuidados a elaboração e entrega de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas e a alocação desses no ambiente virtual, bem como apoio pedagógico aos estudantes e treinamento contínuo em tecnologia aos professores (KAPLAN; HAENLEIN, 2016; RIBEIRO *et al.*, 2019; SUN; CHEN, 2016, apud GUSSO *et al.*, 2020).

No Brasil, em específico, além de estar prevista na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação à distância, atualmente, está regulamentada pelo Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Conforme preconizado no art. 1º do referido Decreto,

[...] considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Para que uma Instituição de Ensino Superior ofereça um curso em EaD, é necessário que ela passe, primeiramente, por um processo de avaliação pelo Ministério da Educação, para que receba o devido credenciamento institucional. Em seguida, há também a avaliação específica para a autorização de cada curso a ser ofertado. A exceção se faz para as instituições universitárias, que não precisam passar pelo devido processo de autorização de cada curso após o credenciamento institucional, em razão de sua autonomia.

O Ministério da Educação também permite que as Instituições de Ensino Superior, no país, ofertem até 40% da carga horária de seus cursos presenciais por meio da modalidade de Educação à Distância, exceto em cursos de Medicina. Os Projetos Pedagógicos dos cursos que adotem essa premissa devem apresentar, “claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas” (BRASIL, 2019).

Com o advento da pandemia da COVID-19, para possibilitar a continuidade e o desenvolvimento dos cursos superiores no país, o Ministério da Educação publicou várias portarias que permitiram a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a pandemia, conforme já mencionado nessa dissertação, o que ficou conhecido comumente como ensino remoto emergencial, e não educação à distância.

A primeira foi a Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, que definiu um prazo curto de apenas trinta dias para a utilização de aulas com meios digitais. Com o agravamento da pandemia, o aumento no número de casos positivados e a necessidade de se manter o isolamento social, novas portarias foram publicadas, sempre prorrogando o prazo estabelecido para a utilização de meios digitais para os processos de ensino-aprendizagem, dentre as quais se podem destacar: Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020; Portaria MEC nº 544/2020; e Portaria MEC nº 1.038 de 07 de dezembro de 2020.

Além das Portarias mencionadas, também foi publicada a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional da utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a pandemia da COVID-19. No entanto, mesmo prevendo o retorno às aulas presenciais com complementação do uso das tecnologias de informação e comunicação, essa normativa frisa em seu Art. 3º que, no caso de suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais, as aulas e demais atividades podem ser realizadas de maneira não presencial, conforme já mencionado.

O Conselho Nacional de Educação, órgão nacional que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, também emitiu uma série de pareceres (Parecer CNE/CP Nº 5/2020, Parecer CNE/CP Nº 6/2020, Parecer CNE/CP Nº 9/2020, Parecer CNE/CP Nº 10/2020, Parecer CNE/CP

Nº 11/2020, Parecer CNE/CP Nº 15/2020, Parecer CNE/CP Nº 16/2020, Parecer CNE/CP Nº 19/2020 e Parecer CNE/CP Nº 6/2021) e publicou uma série de Resoluções (Resolução CNE/CP Nº 1/2020, Resolução CNE/CP Nº 2/2020 e Resolução CNE/CP Nº 2/2021) que versam sobre temas originados pela pandemia, tais como: reorganização do Calendário Escolar das Instituições de Ensino; possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual; orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia; extensão do prazo para implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação; diretrizes orientadoras para implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para regularização do calendário escolar, dentre outros.

Assim, nesse momento de grandes mudanças, a fim de atingir a meta que seria a aprendizagem, as IES aderiam ao ensino remoto emergencial (ERE), que segundo Holges *et al.* (2020) é a mudança temporária da entrega de instrução (ensino) para um modo de entrega alternativo devido a circunstância de crise, não sendo o mesmo da Educação a Distância (EaD), pois este último tem normativas próprias e sistemas de ensino e aprendizagem que, em muitos casos, divergem do ensino presencial.

Neste contexto, a inovação tecnológica tornou-se grande contribuinte no ensino. Foi através dela que foi possível a continuidade das aulas, substituindo temporariamente as salas de aula, que antes eram físicas, para uma sala virtual, onde os recursos de lousa e giz ganharam uma nova cara, passando a ser uma tela digital, na qual os discentes usavam destes recursos para suas anotações, da melhor forma possível. Essas aulas foram possíveis mediante a utilização de plataformas como *Moodle*, *Microsoft Teams* e *Google Classroom*, por exemplo, dividindo opiniões em relação à sua aceitação.

Além do ambiente físico, tanto o docente quanto o discente precisaram desenvolver algo que sempre fez parte de suas vidas, mas neste momento de outra forma, que seria a disciplina.

No contexto brasileiro, com a possibilidade da utilização do ensino remoto emergencial, Gusso *et al.* (2020, p. 5) afirmam que:

Muitas IES fizeram adaptações para o ensino utilizando recursos *on-line* de modo não planejado, desconsiderando aspectos importantes da realidade de

estudantes e professores, bem com os aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos.

Dentre as realidades importantes mencionadas por Gusso *et al.* (2020), merece destaque a possível exclusão de considerável número de estudantes que não possuem sequer acesso de recursos computacionais e tecnológicos (desde computador à internet) para o desenvolvimento e participação nos processos de ensino-aprendizagem. Outra grande fatia, quando possui algum tipo de recurso, este é limitado, principalmente por meio de pacotes insuficientes de acesso à internet. Também merece destaque a necessidade de capacitação contínua dos docentes para a utilização de recursos tecnológicos e computacionais necessários para que sua aula seja ministrada com qualidade necessária.

Segundo Masetto (2002, apud SILUS; LEAL; LAGEANO, 2020) inovar no trabalho educativo requer dos docentes uma análise criteriosa sobre o sentido de ensinar, buscando verificar todo o seu processo frente aos estudantes, os quais podem refletir nos seguintes aspectos: buscam por novas metodologias, especialmente as que estimulem a atividade dos estudantes no seu processo de ensino; a aproximação humanizada aos estudantes, na busca por remotivá-los ao aprendizado; o uso de tecnologias educacionais; a reformulação das avaliações; e, por fim, o permanente compromisso de formação continuada docente.

Gusso *et al.* (2020, p. 5) também apontam que, embora ainda não se possa evidenciar os efeitos da prática do ensino remoto emergencial imposto pela pandemia:

É possível que consequências sejam percebidas nas instituições que o adotaram já como fim do primeiro semestre acadêmico afetado pela pandemia. Como exemplos de possíveis consequências estão: a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão; e d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia, a fim de promover o ensino.

Por fim, é importante também destacar que a necessidade premente da utilização do ensino remoto emergencial em razão da pandemia da COVID-19 gerou discussões tanto no âmbito acadêmico quanto governamental. Nesse contexto, vale ressaltar que o Conselho Nacional de Educação, considerando sua tradição de realizar debates sobre temas de alta relevância e implicações sociais e educacionais, abriu Consulta Pública para subsidiar suas decisões referentes às Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida, em novembro de 2021. Esse documento, que

compreende a aprendizagem híbrida como metodologia de ensino e não modalidade educacional, frisa que:

Tudo indica que a pandemia vai passar, mas as metodologias de aprendizagem híbrida, objetivando garantir melhores resultados de aprendizagem, permanecerão. Esta nova realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia. De início, exigiu uma paralisação imediata das aulas presenciais, obrigando professores e estudantes a uma rápida adaptação a essa nova realidade. Hoje estamos vivendo um novo momento, de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais (BRASIL, 2021).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, são apresentados os resultados e a discussão acerca da pesquisa de campo realizada com os estudantes de Administração e de Ciências Contábeis da Faculdade Santa Bárbara (FAESB), localizada no município de Tatuí/SP, durante as aulas desenvolvidas por meio do ensino remoto emergencial no momento de maior agravamento da pandemia. A pesquisa de campo foi desenvolvida com base em todos os critérios metodológicos descritos na Introdução dessa dissertação.

4.1 Breve descrição da Instituição de Ensino

A Faculdade Santa Bárbara (FAESB) é uma faculdade privada que deu início às suas atividades em 2006, com o foco principal no ensino de nível superior, promovendo cursos de graduação, de aperfeiçoamento, de especialização, de extensão cultural e outras atividades em benefício da educação.

A Instituição iniciou suas atividades com os cursos de graduação em Administração, em Ciências Contábeis e em Sistemas de Informação, este último descontinuado no decorrer dos anos devido à falta de procura.

Após o fechamento do curso de Sistemas de Informação, a Instituição buscou se fortalecer e procurou ofertar novos cursos, sendo realizadas pesquisas de mercado para auxiliar na posterior oferta de ensino superior por meio de graduações que mais de se encaixassem no perfil da região.

Atualmente, a Instituição oferece os seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Agrônômica, Direito, Enfermagem e Psicologia. Além desses cursos de graduação, há a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Análise e Adequação Ambiental Rural, Georreferenciamento e Geoprocessamento Integrado, MBA em Logística e Administração da Produção, MBA em Gestão Pessoas e Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Civil com LGPD, Treinamento Físico e MBA em Marketing e E-commerce (FAESB, 2022).

Através de seus Cursos, a Faculdade Santa Bárbara procura cumprir sua missão como instituição de ensino dentro de padrões de qualidade, incluindo no eixo de formação a Pesquisa e a Extensão.

A pesquisa de campo foi realizada, especificamente, com estudantes de dois cursos de graduação, a saber: Administração e Ciências Contábeis, buscando compreender as percepções desses estudantes sobre o ensino remoto emergencial durante o momento pandêmico. Do total de 116 possíveis respondentes, obtivemos 90 respostas, o que corresponde a 77,5% do universo pesquisado. Essa amostra é bastante considerável, tendo em vista que, conforme Marconi e Lakatos (2005, p. 201), “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

4.1.1 Curso de Administração

No que se relaciona ao curso de Administração, o site da Instituição de Ensino Superior Santa Bárbara destaca que o Administrador é o profissional responsável pelo planejamento das estratégias e pelo gerenciamento do dia a dia de uma empresa.

Ele ajuda a definir, a analisar e a cumprir as metas da organização. Trabalha em praticamente todos os departamentos, nos quais gere recursos financeiros, materiais, humanos e mercadológicos. Conduz as relações entre a empresa e os empregados, participando dos processos de seleção, admissão e demissão de funcionários e do relacionamento com os sindicatos de cada categoria. Implementa planos de carreira e programas de benefícios. Coordena, ainda, os recursos materiais da companhia, controlando a compra e a estocagem de matérias-primas, insumos e produtos finais (FAESB, 2021a).

4.1.2 Curso de Ciências Contábeis

Já no que tange ao curso de Ciências Contábeis, o site da Instituição frisa que o Contador é o profissional que tende a ter um novo perfil, conhecimentos multidisciplinares, domínio nas áreas econômicas e financeiras, capacidade diferenciada, adequando-se aos novos mecanismos que anteriormente não constavam no cronograma de formação da área. O Contador precisa conhecer e utilizar-se de relações humanas, além de técnicas de administração. O mundo dos negócios é extremamente dinâmico e competitivo, exigindo flexibilidade de adaptações às novas tendências (FAESB, 2021b).

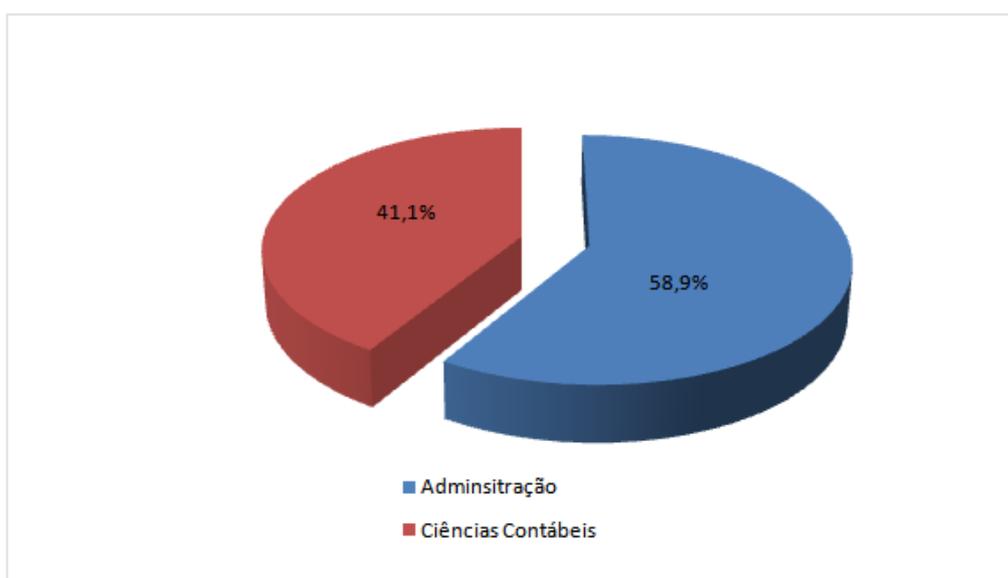
4.1.3 Descrição e Análise dos Dados

Para a aplicação da pesquisa empírica, foram criadas 18 questões, enumeradas de 1 a 18. Essas questões foram agrupadas em três grandes categorias, identificadas nessa dissertação como: 1) Perfil e Identificação dos Estudantes; 2) Engajamento e Motivação; e 3) Percepção dos estudantes sobre o ensino remoto emergencial no momento pandêmico.

A primeira categoria envolve as questões que nos leva a obter informações como identificação dos estudantes e seu perfil. Ela é composta pelas questões que vão do número 1 ao 6. Já a segunda categoria engloba as questões relacionadas ao engajamento e motivação, composta pelas questões 7, 8, 11, 13 e 15 e, a terceira e última categoria, abarca as questões de percepção dos estudantes sobre o ensino remoto emergencial no momento pandêmico, composta pelas questões 9, 10, 12, 14, 16, 17 e 18. A relação nominal de cada questão pode ser verificada no Apêndice dessa dissertação.

Iniciando a categoria sobre o Perfil e Identificação dos Estudantes, no que se refere aos respondentes por curso, houve participação maior de estudantes do curso de Administração (58,9%) do que no curso de Ciências Contábeis (41,1%), conforme se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de estudantes por curso



Fonte: Elaboração Própria.

Segundo levantamento realizado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Paulo (SEMESP), publicado na 11ª edição do Mapa do Ensino Superior do Brasil de 2021 (INSTITUTO SEMESP, 2021), constata-se que os discentes que participaram da pesquisa encontram-se matriculados em cursos que compõem o *ranking* dos dez mais procurados do país, levando-se em consideração a rede privada de ensino presencial. A pesquisa do Instituto SEMESP traz que o curso de Administração se encontra em segundo lugar, após o curso de Direito, e Ciências Contábeis/Contabilidade está em sétimo lugar.

Quadro 2– Cursos Presenciais da Rede Privada

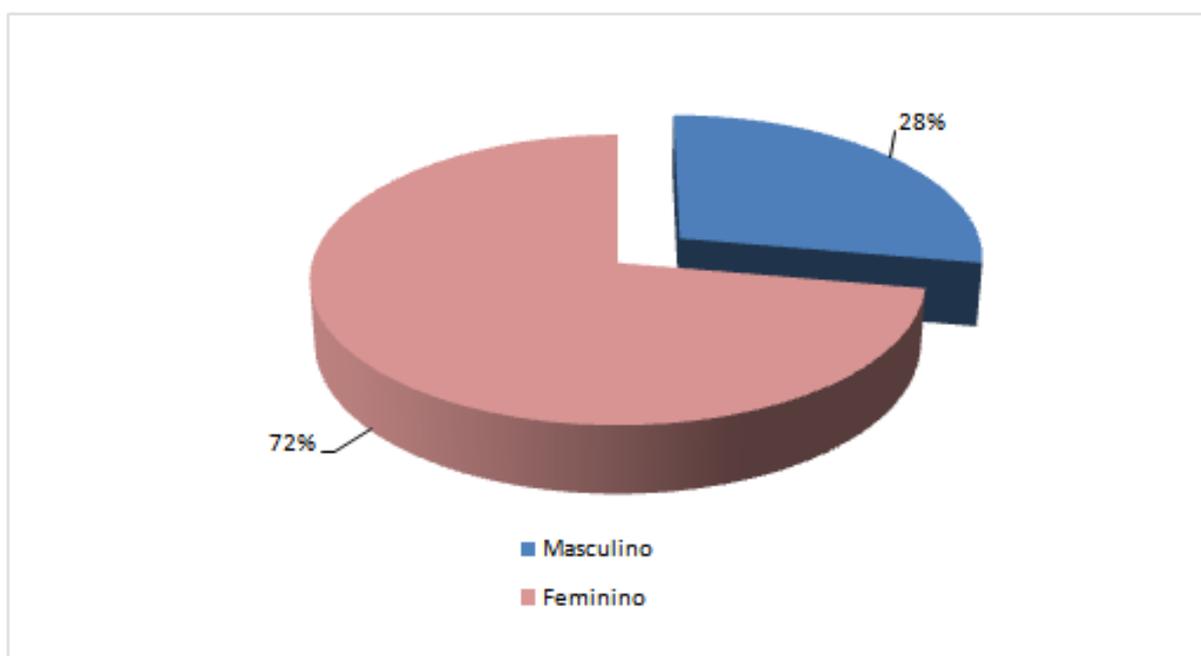
Curso	Matrículas	% Matrículas	Ingressos	%Ingressos
Direito	744.030	17,0%	235.490	15,5%
Administração	309.643	7,3%	114.641	7,6%
Enfermagem	251.450	5,9%	96.247	6,4%
Psicologia	242.595	5,7%	93.110	6,1%
Engenharia Civil	204.069	4,8%	45.167	3,1%
Pedagogia	171.289	4,0%	67.851	4,5%
Contabilidade	162.835	3,8%	56.371	3,7%
Fisioterapia	155.696	3,7%	54.880	3,6%
Medicina	125.712	3,0%	34.184	2,3%
Arquitetura e Urbanismo	124.085	2,9%	31.497	2,1%
Odontologia	109.931	2,6%	38.122	2,5%
Educação Física	108.974	2,6%	47.113	3,1%
Farmácia	108.788	2,6%	37.598	2,5%
Nutrição	105.834	2,5%	38.762	2,6%
Medicina Veterinária	84.982	2,0%	31.178	2,1%
Engenharia de Produção	82.783	2,0%	20.927	1,4%
Engenharia Mecânica	80.844	1,9%	24.538	1,6%
Sistema de Informação	72.969	1,7%	35.392	2,3%
Biomedicina	69.052	1,6%	31.719	2,1%
Publicidade e Propaganda	62.792	1,5%	20.854	1,4%

Fonte: Instituto SEMESP (2021).

Quanto ao gênero dos respondentes, nota-se, de acordo com o Gráfico 2, que o sexo feminino se sobressai em número de matriculados nos cursos de ensino superior na Instituição pesquisada, se destacando com 72%, e o sexo masculino com 28%.

De acordo com Ferrari (2021), dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), consolidados no Censo da Educação Superior de 2019, podem sinalizar que as mulheres possuem índices de produtividade maiores se comparados aos homens, levando-se em consideração uma análise que acompanhe os índices de conclusão, desistência ou permanência dos estudantes em um curso ao longo do tempo. O autor ainda afirma que as mulheres correspondem a 43% dos concluintes do mesmo curso em que ingressaram, quando se trata da década correspondente ao intervalo de 2010 a 2019, enquanto os homens representam 35%.

Gráfico 2 – Gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração Própria

O Gráfico 3 mostra que a maior parte dos discentes se encontra na faixa etária entre 21 e 30 anos (37,8%), seguido pelo grupo de 17 a 20 anos (22,3%) e pelo grupo de 31 a 40 correspondem (22,2%).

Fazendo uma comparação com o Brasil, dados da 11ª Edição do Mapa do Ensino Superior do SEMESP frisam que:

A rede pública possui mais jovens entre 19 e 29 anos matriculados nos cursos presenciais do que a rede privada: são 78,8% na primeira e 73,3% na segunda. Já nos cursos EaD, há uma inversão: 43,6% das matrículas na rede privada são de jovens na mesma faixa etária, contra apenas 33,5% na rede pública. Os dados apontam que as modalidades têm públicos diferentes, com

um maior percentual de um público adulto concentrado nos cursos EaD (INSTITUTO SEMESP, 2021, p. 19).

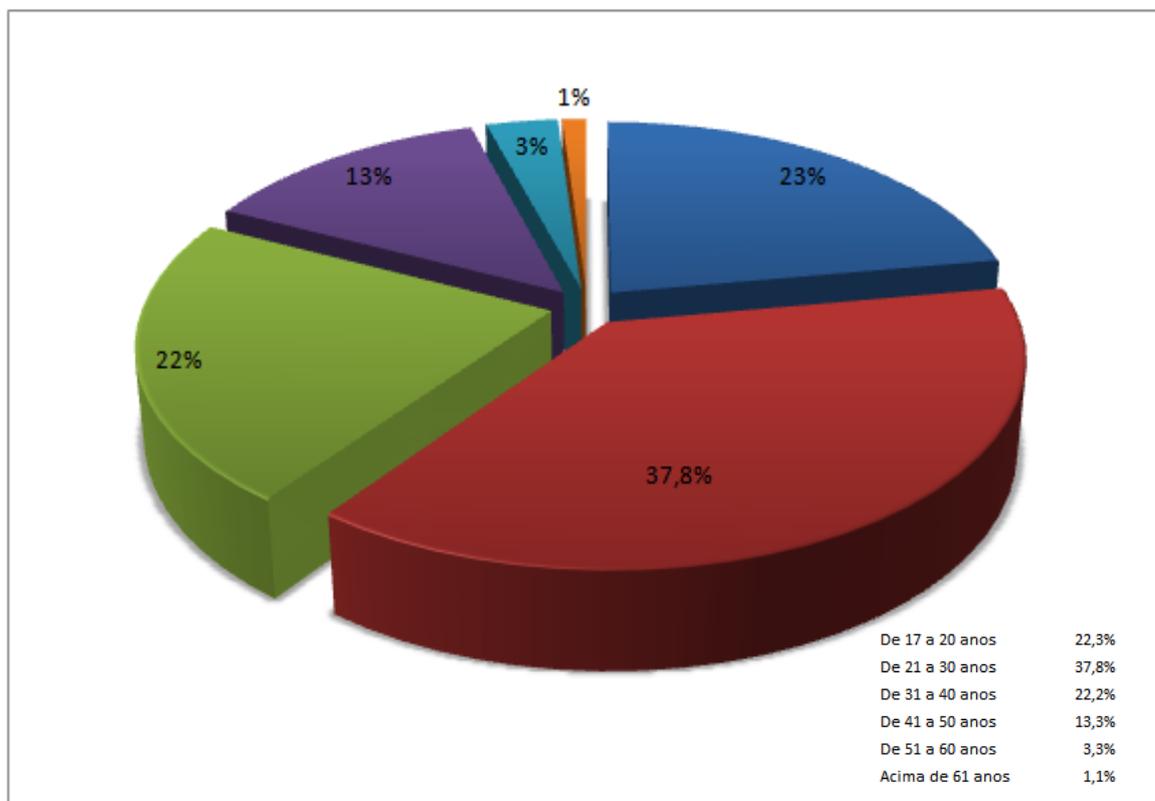
Nesse íterim, vale destacar que os participantes da pesquisa desta dissertação são de cursos presenciais, de uma Instituição privada de educação superior.

O Mapa do Ensino Superior do SEMESP também ressalta que:

Houve um aumento da presença de jovens entre 19 e 24 anos nos cursos presenciais da rede privada entre 2013 e 2019, um crescimento de 5,8 pontos percentuais no período. Em compensação, a faixa etária de 25 a 29 anos registrou uma pequena queda de 2,4 pontos percentuais. No mesmo período, os cursos EaD da rede privada tiveram crescimento de 4,7 pontos percentuais de matrículas na faixa de jovens entre 19 e 24 anos, com leve queda de 0,8 ponto percentual no mesmo período na faixa etária de 25 a 29 anos (INSTITUTO SEMESP, 2021, p. 20).

Conforme os dados coletados, os estudantes na faixa de 21 a 30 anos correspondem 37,8% e da faixa de 31 a 40 correspondem 22,2%.

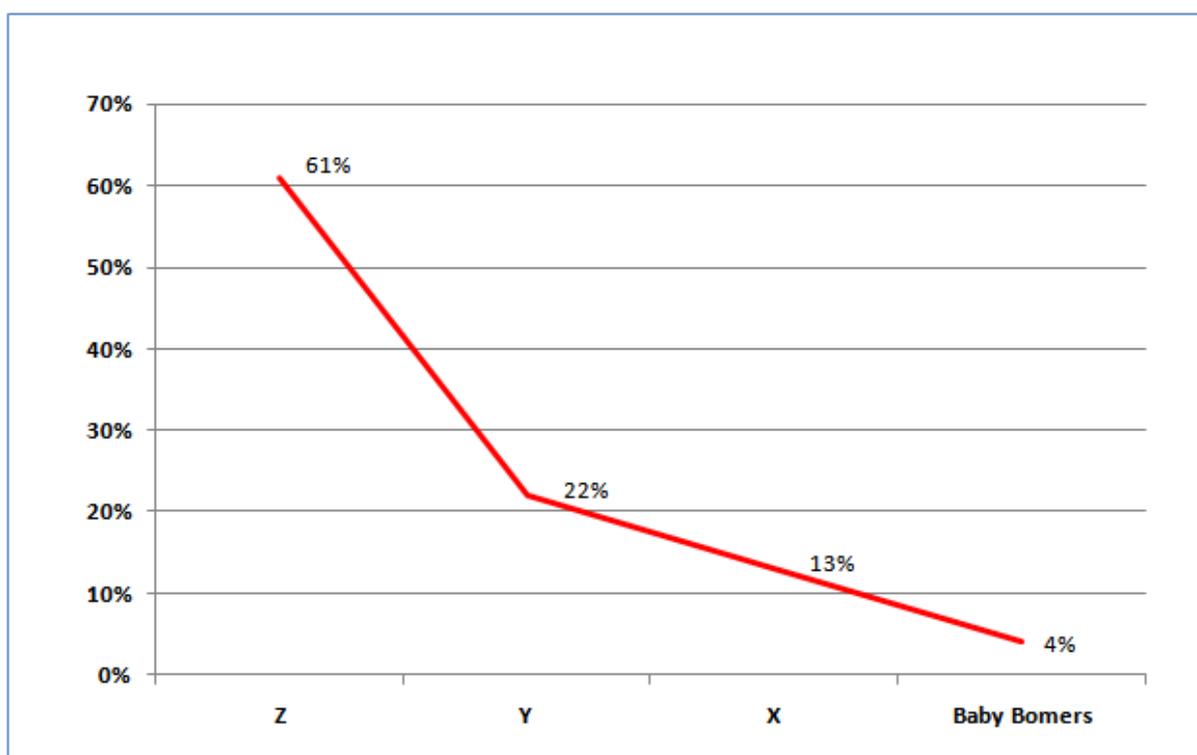
Gráfico 3 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração Própria.

Analisando graficamente os discentes que participaram da pesquisa, observa-se que 61% deles pertencem à Geração Z, 22% pertencem à Geração Y, 13% à Geração X e apenas 4% à Geração Baby Boomers. Percebe-se, portanto, que mais da metade dos estudantes estão inseridos dentro de uma geração em que as questões tecnológicas e digitais são latentes.

Gráfico 4 – Demonstrativo de Geração

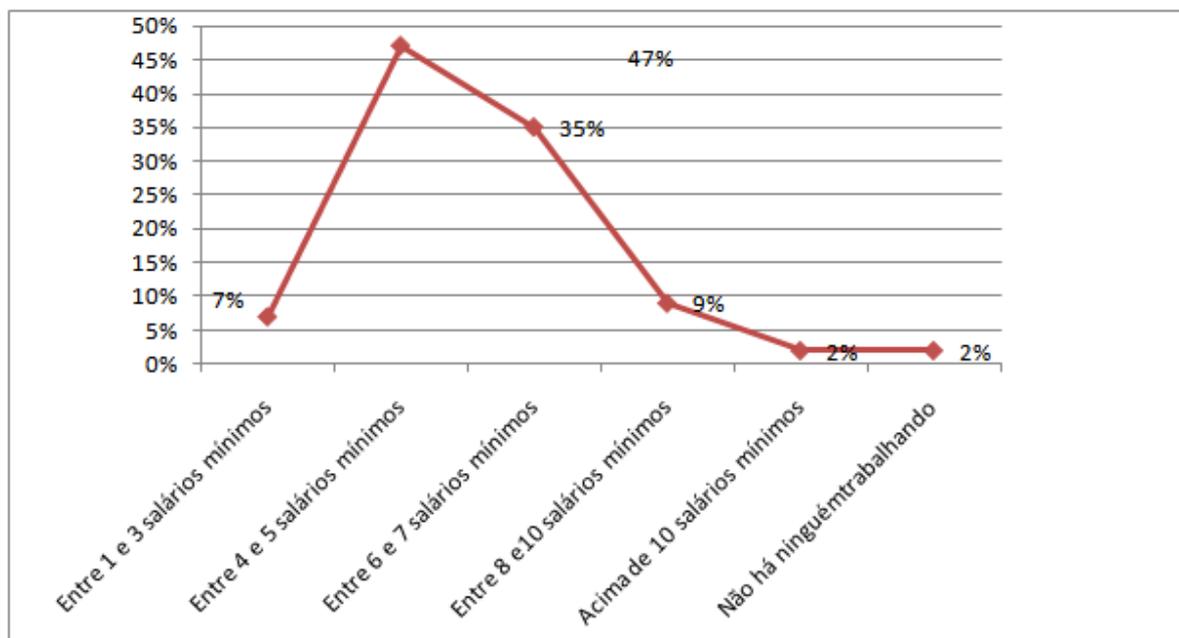


Fonte: Elaboração Própria

No entanto, mesmo com a grande maioria pertencente à Geração Z, 39% dos estudantes são de outras gerações, o que demonstra a diversidade de perfis em sala de aula, sendo necessárias adaptações, em todos os âmbitos da Instituição de Ensino Superior, para atender um público heterogêneo.

No que tange à renda familiar dos discentes que participaram da pesquisa, observando o Gráfico 5, pode-se constatar que a maior parte dos estudantes tem como média de renda familiar de 4 a 5 salários mínimos. Dentro dessa renda familiar, em muitos casos, os estudantes pesquisados arcam com o pagamento de mensalidades escolares (no caso de alunos não bolsistas), o que pode comprometer essa renda. Apenas 2% contam com uma renda acima de 10 salários, ou seja, correspondendo a 2 alunos da amostragem.

Gráfico 5 – Renda familiar dos discentes participantes da pesquisa



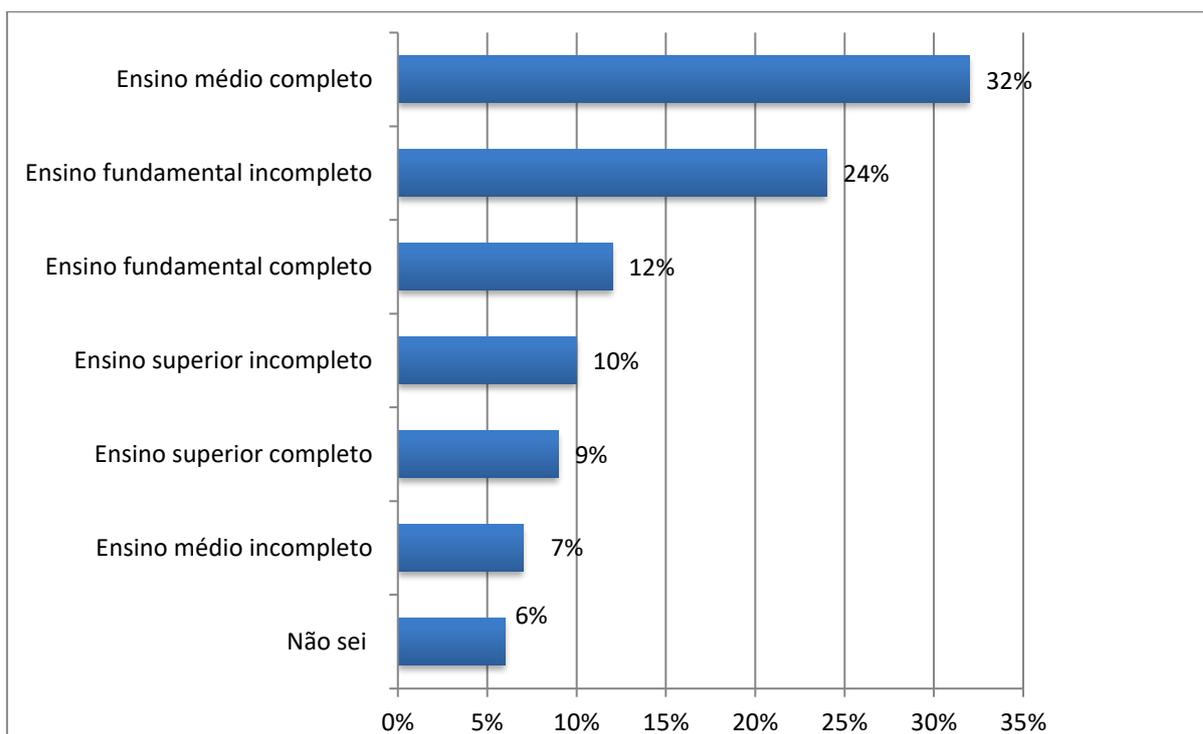
Fonte: Elaboração Própria.

Segundo Schunk, Pintrich e Meece (2008, apud GUERREIRO-CASANOVAI; DANTAS; AZZI, 2011), o estilo parental exercido no lar tem importantes implicações para os resultados escolares dos filhos e indica a positividade com a motivação para aprender ao refletir uma clara mensagem de que a educação é para ser valorizada.

No contexto familiar, Bandura (1997, apud GUERREIRO-CASANOVAI; DANTAS; AZZI, 2011, p. 37) afirma que:

As influências dos pais para capacitar os filhos a interagirem efetivamente nos ambientes prediz o curso do desenvolvimento cognitivo, sendo que os níveis socioeconômicos pouco contribuem para esse desenvolvimento quando variações na capacidade parental são controladas.

Nesse sentido, na pesquisa realizada, no que tange à escolaridade dos pais, foi constatado que 32% dos pais dos participantes concluíram o ensino médio e 7% deste público não finalizou esse segmento escolar. A porcentagem de pais que concluíram o ensino superior é baixa, correspondendo a 9%.

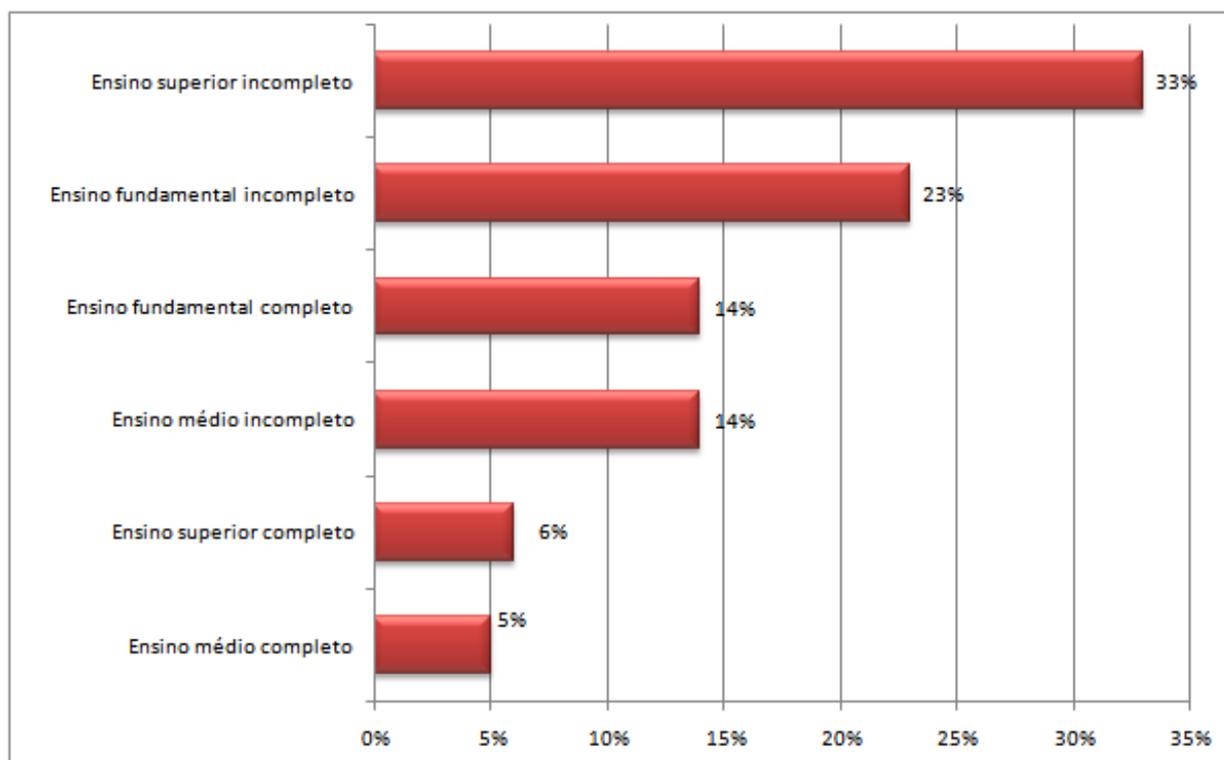
Gráfico 6 – Nível de escolaridade paterna

Fonte: Elaboração Própria.

Já o Gráfico 7 nos mostra que 33% das mães dos respondentes chegaram a se matricular em um curso superior, mas não o concluíram (ficando apenas com o ensino médio completo). Apenas 6% das mães chegaram à conclusão de uma graduação, o que é um número significativamente baixo.

Gomes (2020) afirma que uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, aponta que 8,81% das mulheres cursando o Ensino Superior, na faixa etária de 19 e 29 anos, têm filhos em idade de 0 a 4 anos. Já uma outra pesquisa do IBGE (2010), afirma que mulheres escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos. Comparando essa informação com os dados da pesquisa empírica desta dissertação, pode-se deduzir que a maternidade compromete a mulher a se inserir e a concluir um curso superior.

Associando os dados relacionados à escolaridade parental obtidas na pesquisa de campo, pode-se avaliar que o comportamento positivo persiste nos dias de hoje, ou seja, a escolaridade dos pais e das mães é relativamente baixa, porém os filhos estão procurando melhorar esse nível em suas próprias formações.

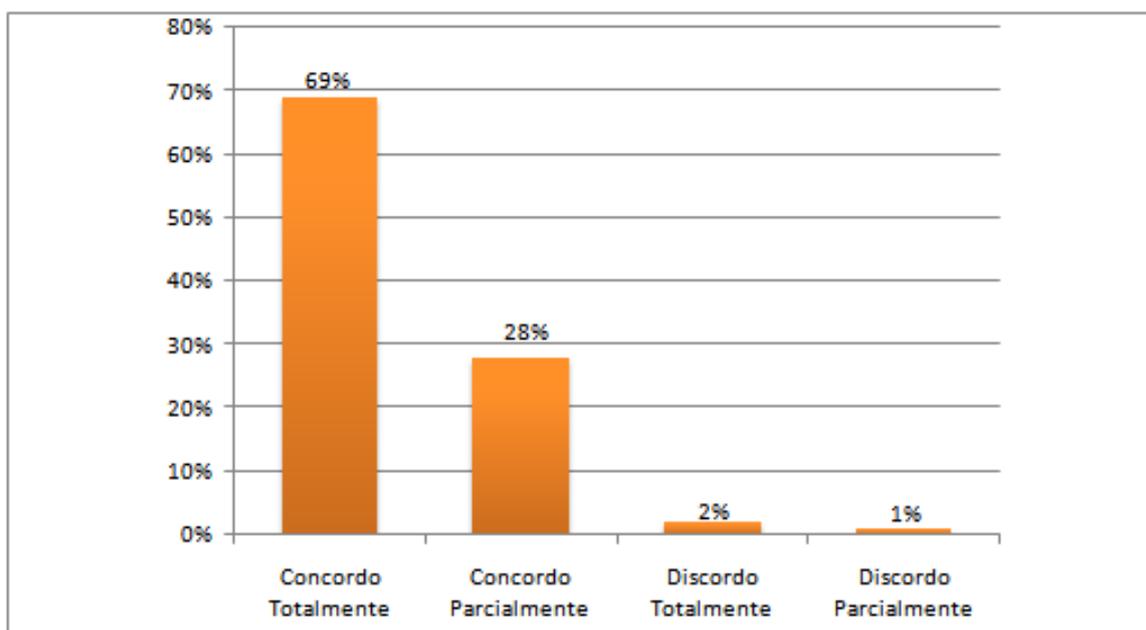
Gráfico 7 – Nível de escolaridade materna

Fonte: Elaboração Própria.

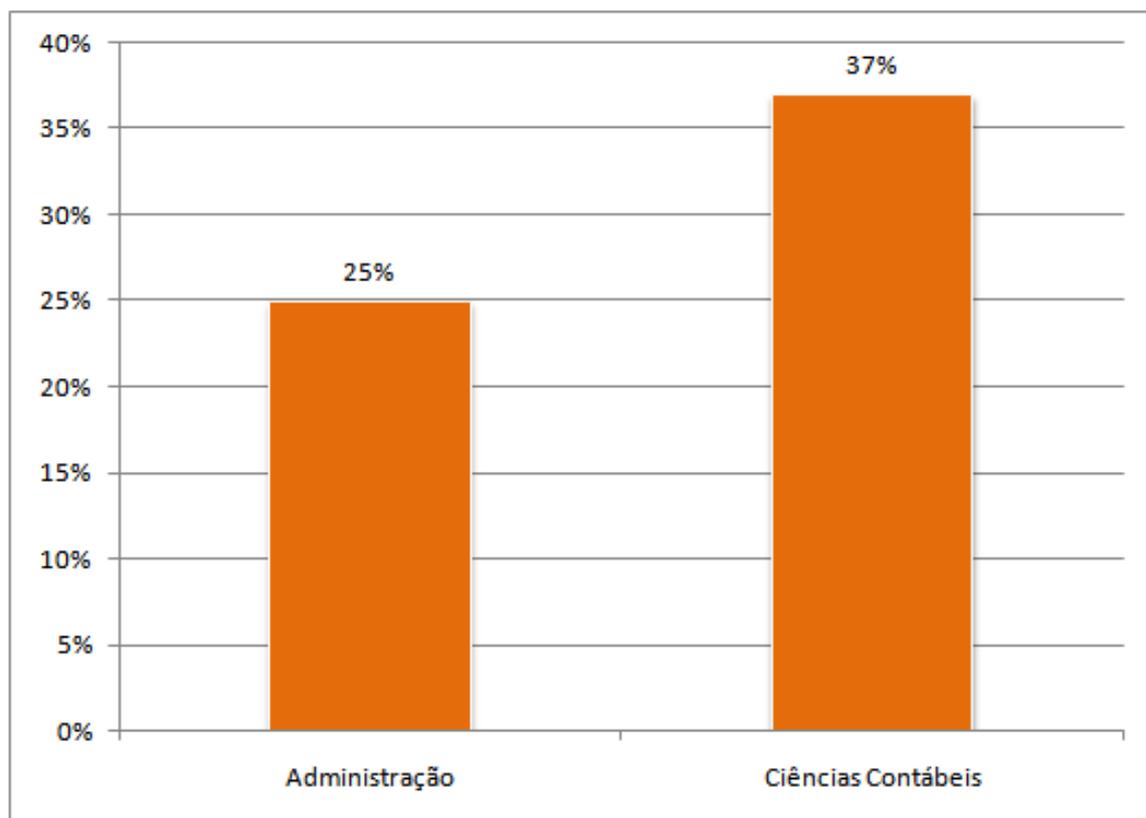
O Gráfico 8 evidencia que a maior parte dos discentes, correspondente a 69%, concordam totalmente com a afirmação de que se sentem motivados no decorrer de seu curso superior. Somando os 28% que concordam parcialmente com essa afirmação, tem-se um total de 97%. Esse dado se mostra bastante positivo, pois demonstra que os estudantes criam metas em suas vidas, em sua carreira profissional, e são essas metas que os motivam a continuar seus objetivos e propósitos.

Já o Gráfico 9 demonstra que, dos 69% dos discentes que concordam totalmente com a questão de se sentir motivados, 25% deste público é do curso de Administração e 37% do curso de Ciências Contábeis.

Por sua vez, no Gráfico 10, identificamos que dos 69% que se encontram totalmente motivados, 20% são de idade que varia de 21 a 30 anos e apenas 1% dos motivados estão acima de 61 anos. As outras faixas etárias são descritas com mais detalhes no gráfico mencionado.

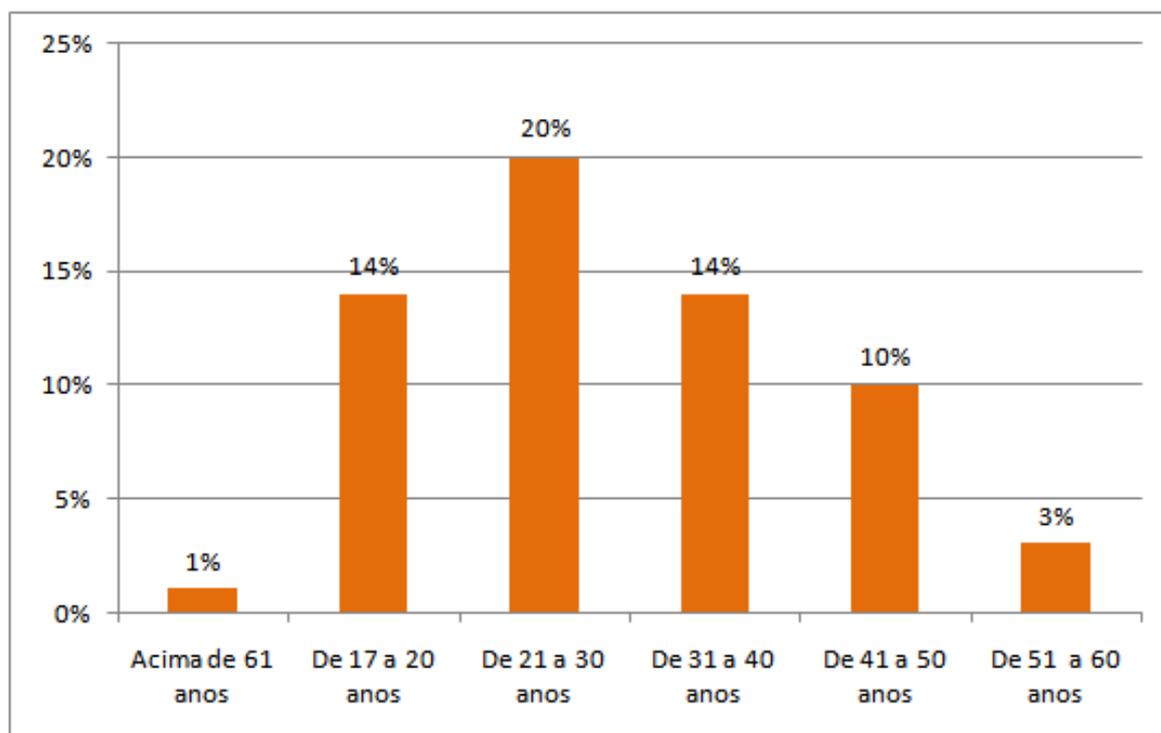
Gráfico 8 – Motivação para aprender no decorrer do ensino superior

Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 9 – Motivação por Curso

Fonte: Elaboração Própria.

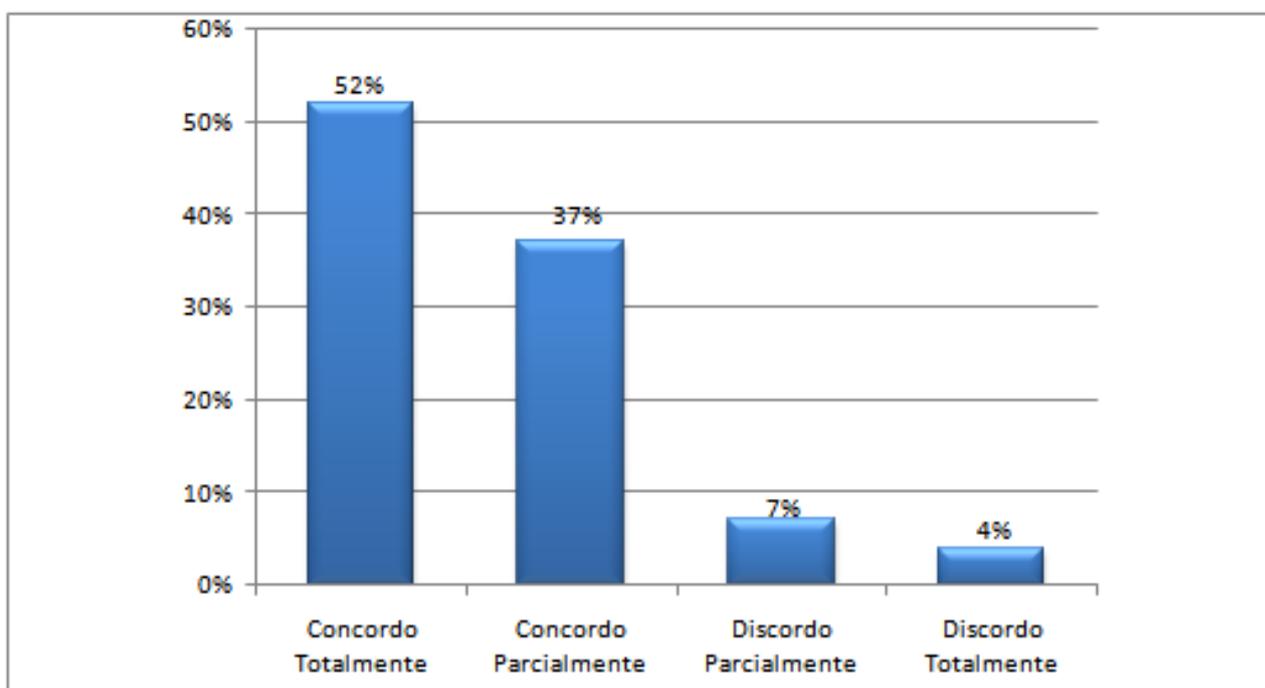
Gráfico 10 – Motivação X Idade



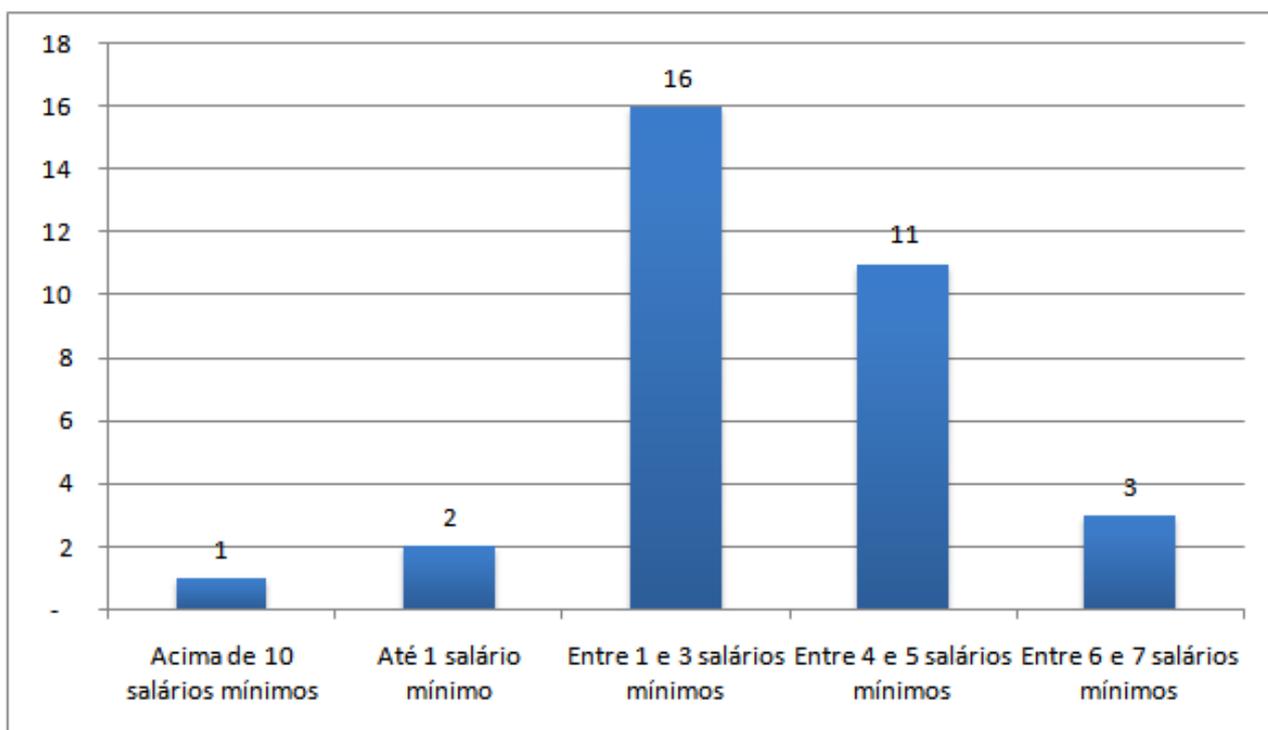
Fonte: Elaboração Própria.

O Gráfico 11 traz a informação de que 52% dos discentes se mantêm totalmente motivados a assistir e aprender especificamente nas aulas remotas, utilizando as plataformas digitais, tendo em vista as imposições estabelecidas pela pandemia da COVID-19. Se somar os que estão motivados de forma parcial (37%), essa porcentagem alcança 89%. É um dado relevante diante das restrições impostas pela pandemia da COVID-19, que ocasionou uma nova forma de relacionamento entre docentes e discentes e entre discentes e seus pares, bem como no desenvolvimento de novas formas de ensino e de aprendizagem.

No Gráfico 12, podemos observar que dos 52% dos discentes se mantêm totalmente motivados a assistir e aprender especificamente nas aulas remotas, correspondendo a 33 alunos, identificamos que 16 têm renda familiar que varia de 1 a 3 salários mínimos por mês (faixa de renda que pode propiciar menor acesso a recursos tecnológicos importantes para as aulas remotas, como computador com hardware atualizado, internet com boa velocidade, etc.)

Gráfico 11 – Motivação dos discentes durante as aulas remotas

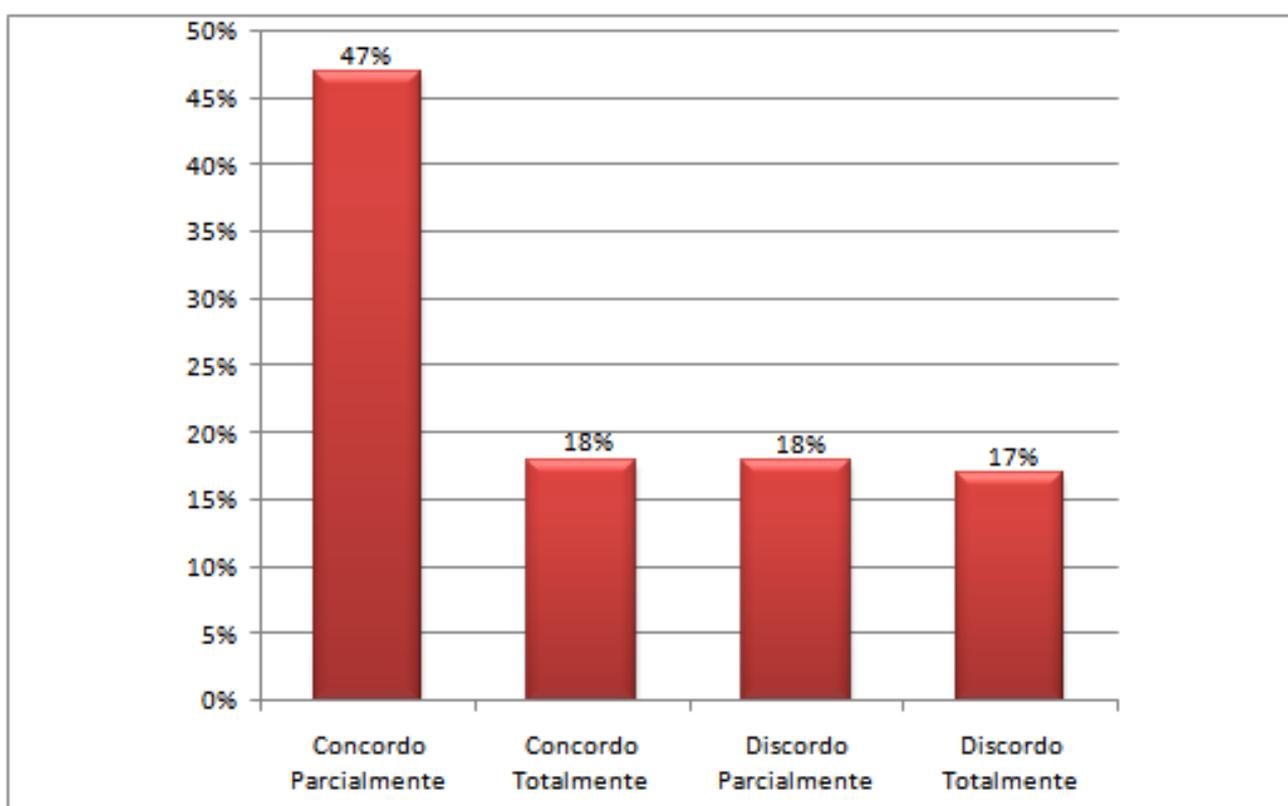
Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 12 – Motivação nas aulas remotas e nível salarial

Fonte: Elaboração Própria.

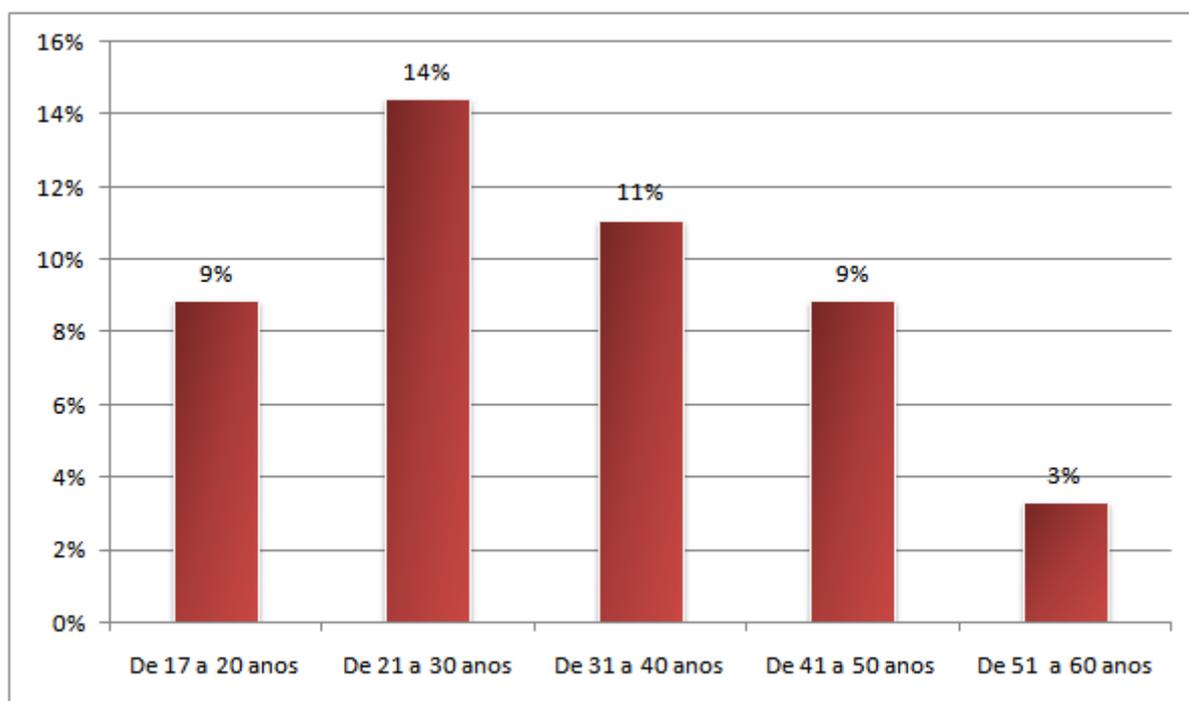
O Gráfico 13 demonstra que 47% dos discentes concordam parcialmente que as aulas foram bem aproveitadas, tanto quanto no sistema presencial, e 18% concordam totalmente. A porcentagem de concordância atinge, portanto, 65%. Porém, 17% discordam totalmente. Levando-se em consideração a questão anterior, sobre a motivação para as aulas (89% consideram-se motivados), verifica-se que, mesmo estando motivada, a porcentagem do aproveitamento por alunos é razoavelmente menor no ensino remoto (65%).

Gráfico 13 – As aulas estão sendo bem aproveitadas tanto quando eram realizadas no sistema presencial?

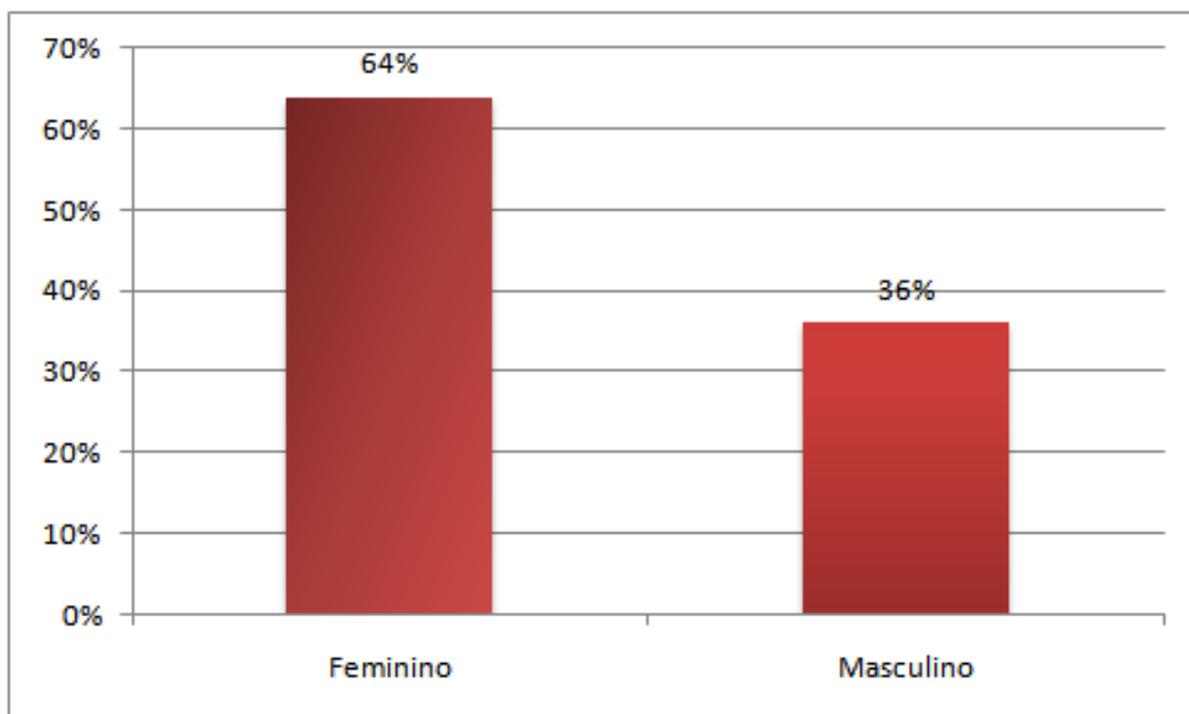


Fonte: Elaboração Própria.

Dos 47% que concordam parcialmente com o aproveitamento das aulas tanto quanto eram realizadas no sistema presencial, observamos que 14% dos discentes estão na faixa de 21 a 30 anos, ou seja, pertencem a Geração Y, conforme o Gráfico 14. Cruzando essa informação com o sexo, percebe-se que 64% dos estudantes dessa geração são do sexo feminino e 36% são do sexo masculino.

Gráfico 14 – Aproveitamento das aulas por faixa etária

Fonte: Elaboração Própria.

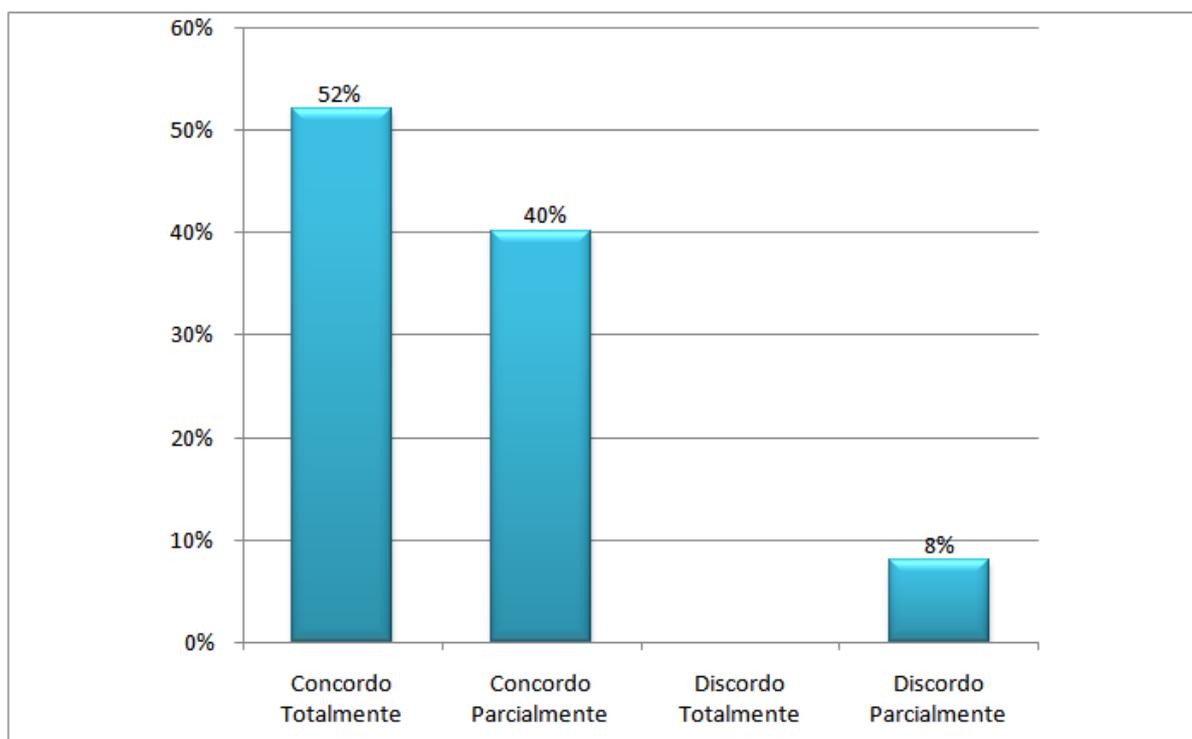
Gráfico 15 – Aproveitamento x faixa etária x gênero

Fonte: Elaboração Própria.

Na questão “As instituições de ensino devem oferecer ensino focado na qualidade, independentemente do método proposto?”, conforme se pode observar no Gráfico 16, 52% dos discentes concordam totalmente que a instituição está oferecendo ensino focado na qualidade e 40% concordam parcialmente. As porcentagens somadas alcançam 92%.

Pode-se observar, pelas respostas, que o grau de concordância com a qualidade de ensino da IES é alto. Apenas 8% discordam parcialmente. Não houve estudante optando pela alternativa discordo totalmente.

Gráfico 16 – Preocupação da Instituição de Ensino com a qualidade do ensino



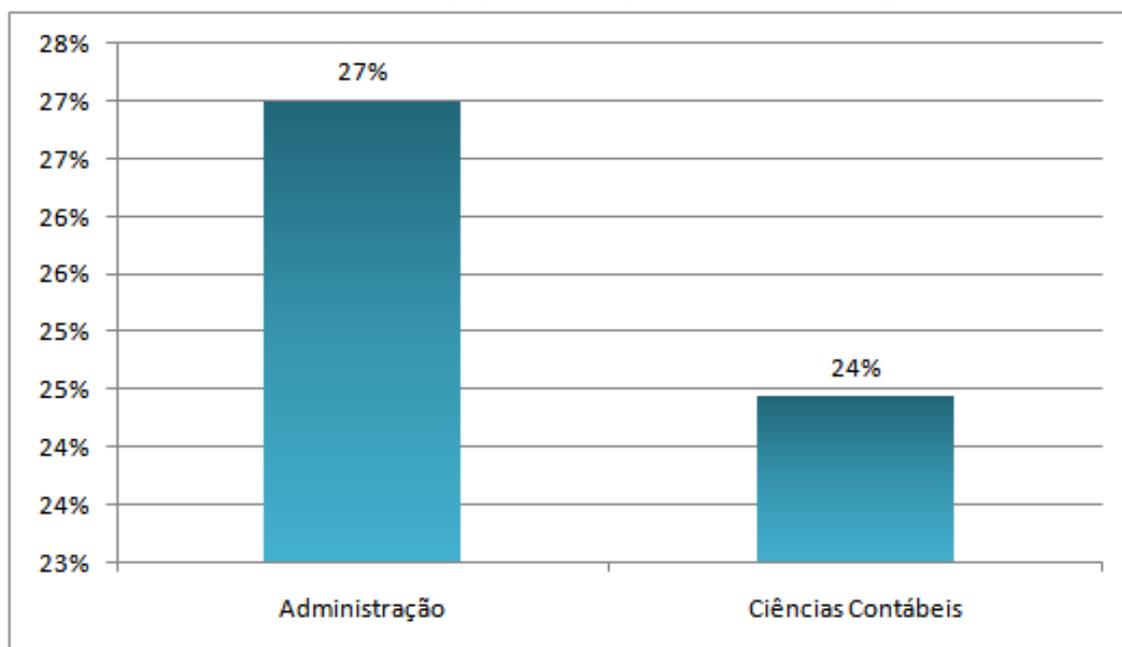
Fonte: Elaboração Própria.

O Gráfico 17 nos traz que, dos 52% que Concordam Totalmente que as instituições de ensino devem oferecer ensino focado na qualidade, independentemente do método proposto, 27% são do curso de Administração e 24% de Ciências Contábeis.

O Gráfico 18 vem ilustrar que dos 52% que Concordam Totalmente que as instituições de ensino devem oferecer ensino focado na qualidade, 27% estão na faixa salarial de 1 a 3 salários mínimos.

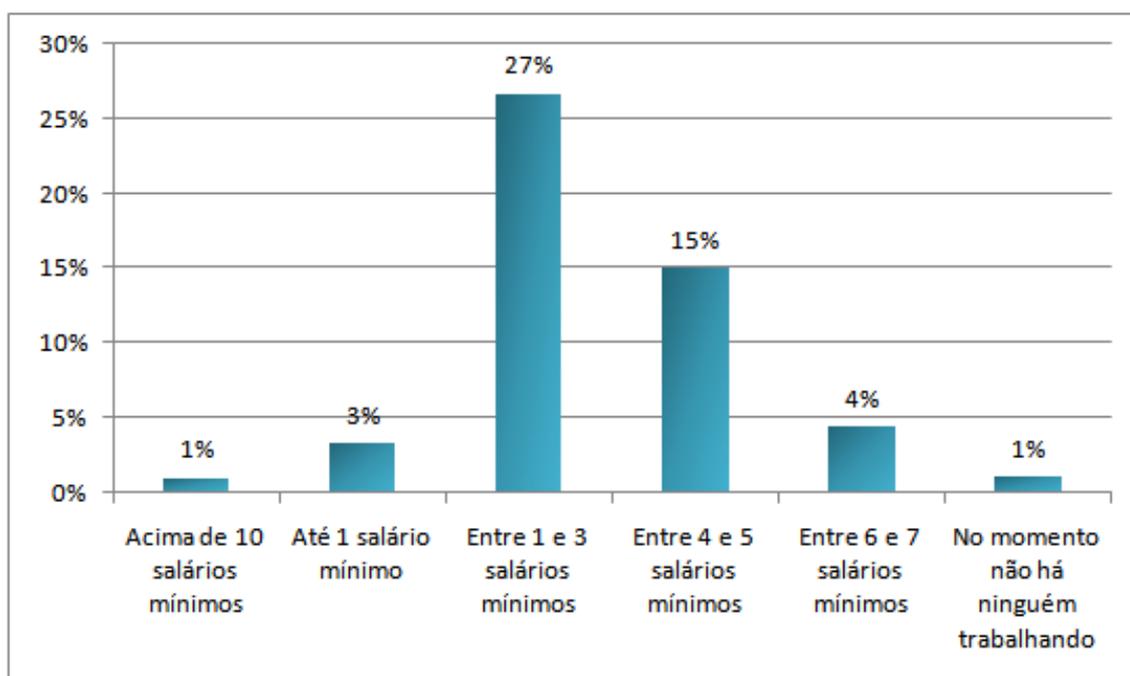
Já o Gráfico 19 apresenta que, dos 52% que Concordam Totalmente que as instituições de ensino devem oferecer ensino focado na qualidade, independentemente do método, 16% são discentes da Geração Z, ou seja, nascidos a partir do ano 2000.

Gráfico 17 – Preocupação com a qualidade do ensino por curso



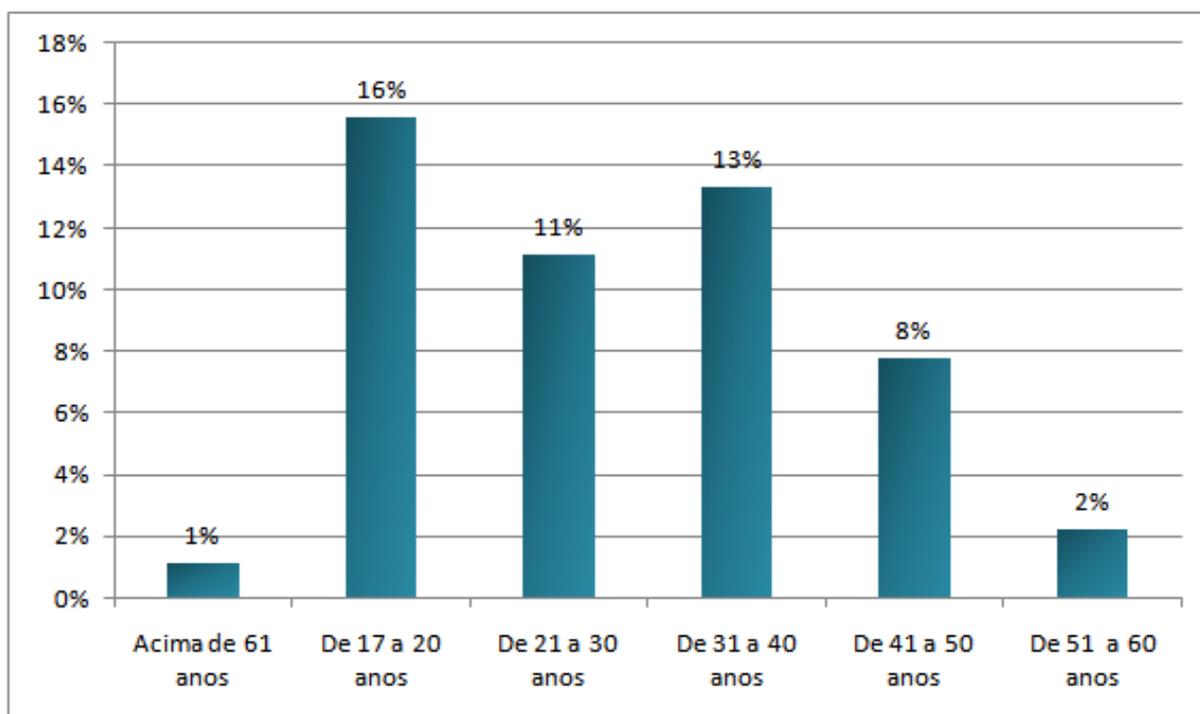
Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 18 – Preocupação com a qualidade do ensino por curso por faixa salarial



Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 19 – Preocupação com a qualidade do ensino por faixa etária



Fonte: Elaboração Própria.

Pelos dados apresentados no Gráfico 20, fica evidente que o maior desafio na modalidade do ensino remoto é a dificuldade de concentração, devido ao ambiente de casa (barulho, interrupções, presença de outras pessoas no mesmo ambiente). Esse destaque fica evidente entre as maiores dificuldades na aprendizagem no momento pandêmico, representando 81% das respostas. Na sequência, com 40%, a motivação pessoal na participação das aulas, o que coaduna com a questão do impacto motivacional nos estudos, objeto do presente trabalho.

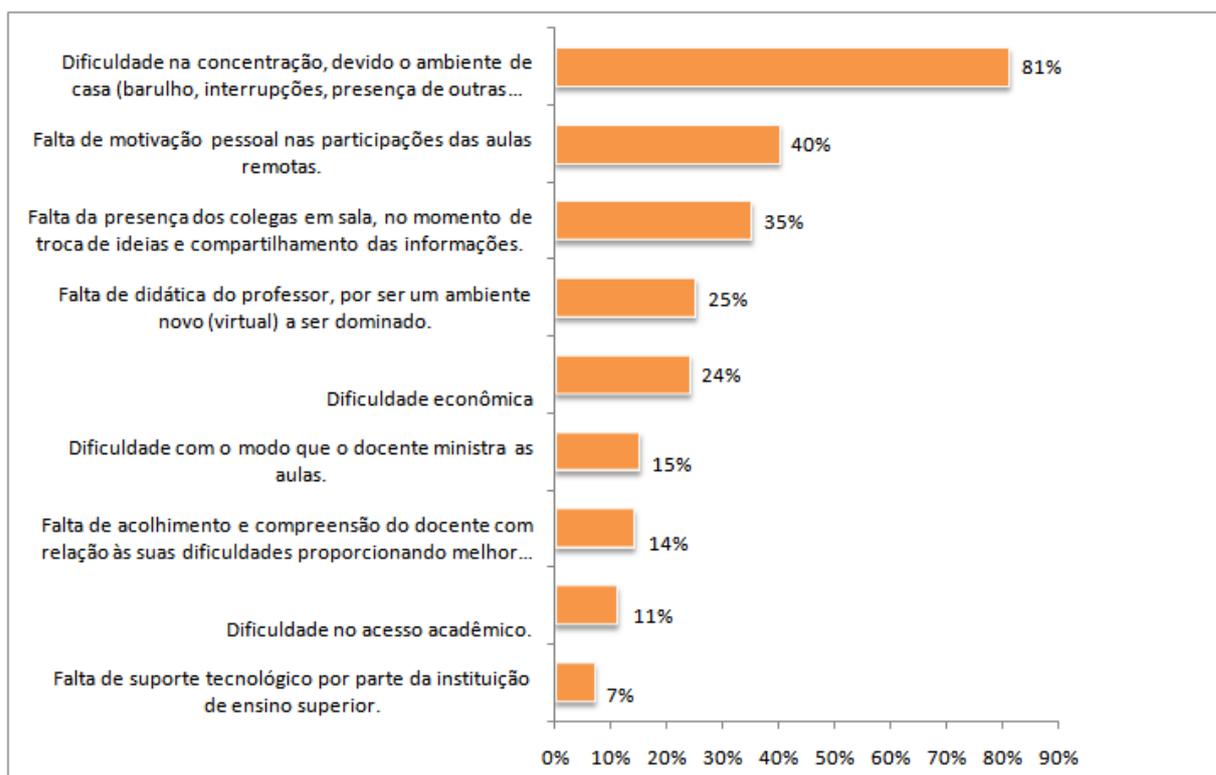
Nesse contexto, merece destaque o que afirmam Nascimento *et al.* (2020, p. 16):

A dificuldade em estudar durante o período da pandemia pode ser uma fonte de ampliação da desigualdade no futuro. Estudantes que não puderam estudar durante esse período estariam em desvantagem em relação àqueles que puderam ter acesso ao ensino remoto. As consequências negativas do afastamento das escolas podem ser ampliadas, uma vez que os estudantes mais afetados são aqueles que já se encontram em desvantagens de oportunidades por conta de condições econômicas e sociais piores do que as de alunos com acesso ao ensino remoto.

Segundo Weiner (1979, apud KNÜPPE, 2006), as causas às quais os estudantes atribuem seus êxitos ou fracassos, podem ser classificados seguindo

diferentes critérios: causas internas ou externas, segundo as causas se encontrem no interior do sujeito ou fora dele; estáveis ou instáveis, segundo respondam a algo permanente ou mutável; e, por último, controláveis ou incontroláveis, segundo seja possível ou não intervir nelas.

Gráfico 20 – Principais dificuldades na aprendizagem durante o momento pandêmico



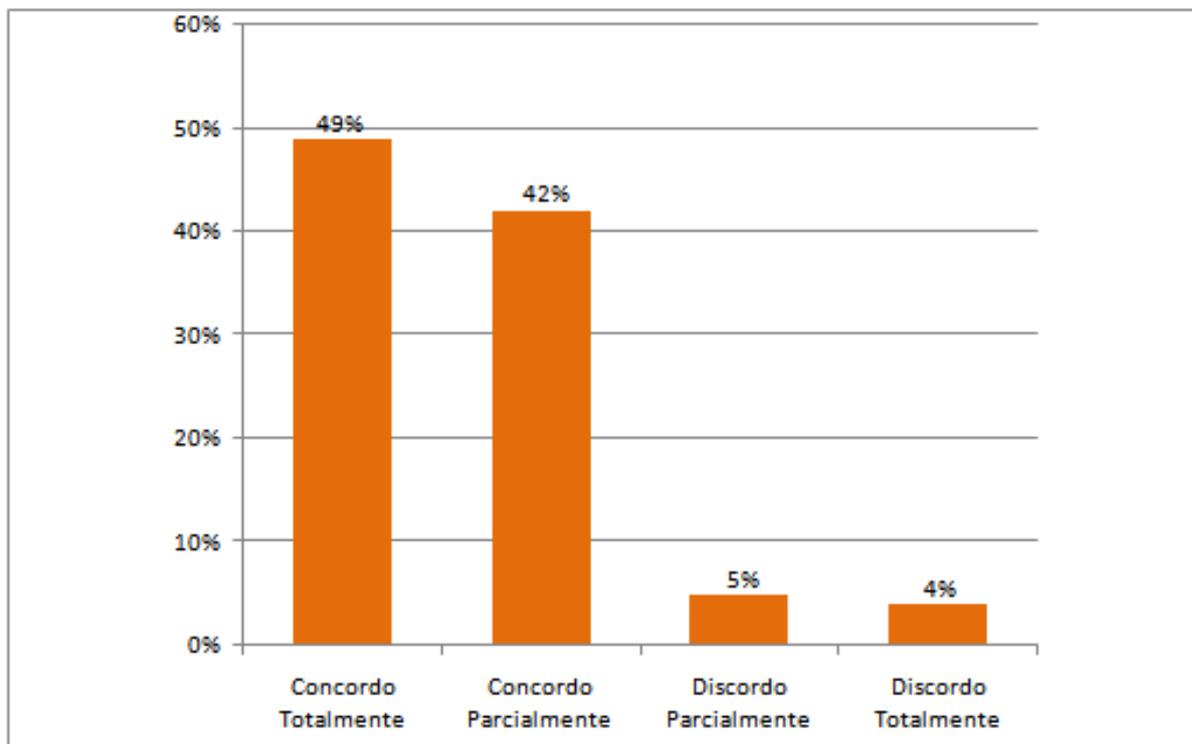
Fonte: Elaboração Própria.

O Gráfico 21 explicita o quanto o discente avalia como justos os métodos avaliativos na plataforma virtual. Nesse gráfico, pode-se constatar que 49% dos estudantes concordam totalmente que os métodos de avaliação são utilizados de modo justo, 42% concordam parcialmente, 5% discordam parcialmente e 4% discordam totalmente disso.

Os dados evidenciam o entendimento do discente em relação ao método avaliativo que está sendo utilizado no período pandêmico, o qual não se prende apenas às avaliações bimestrais, mas também na avaliação diária, com a participação nas aulas, questionamentos, debates e o fechamento do conteúdo.

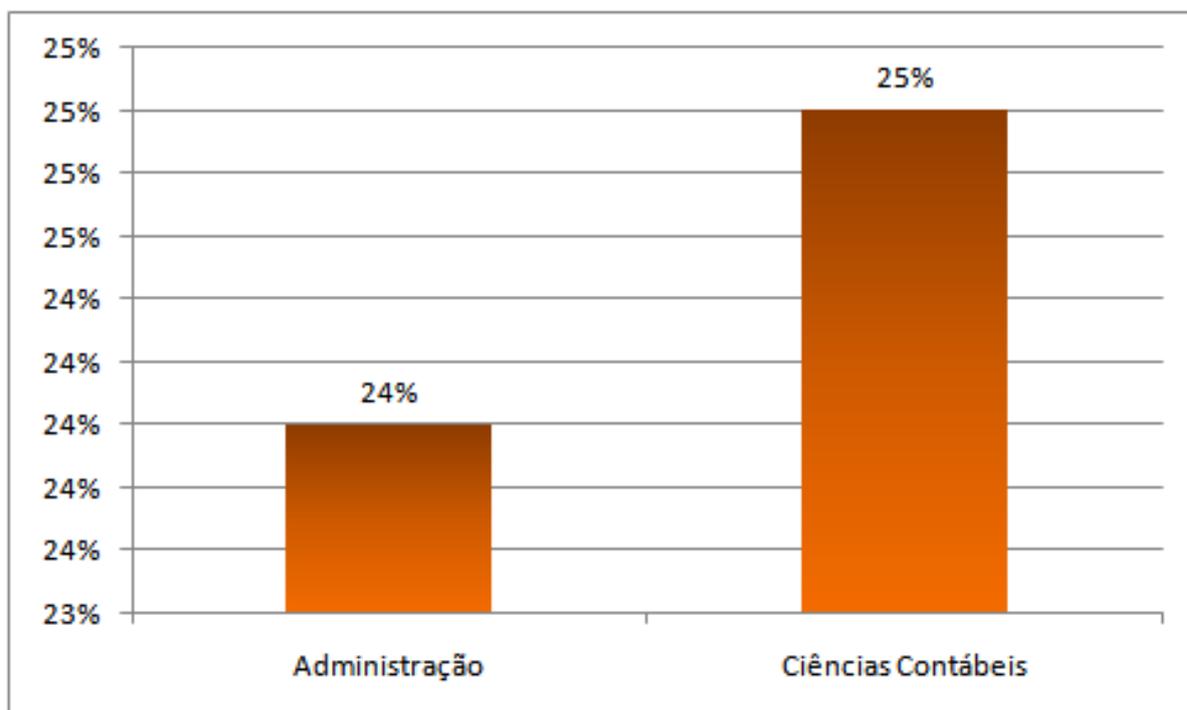
O Gráfico 22 nos traz que, dos 49% dos alunos que concordam totalmente que os métodos de avaliação são utilizados de modo justo, 25% correspondem a alunos do curso de Ciências Contábeis e 24% de Administração.

Gráfico 21 – O quanto são justos os métodos avaliativos na modalidade *on-line* através da plataforma virtual



Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 22 – Métodos avaliativos *on-line* por curso



Fonte: Elaboração Própria.

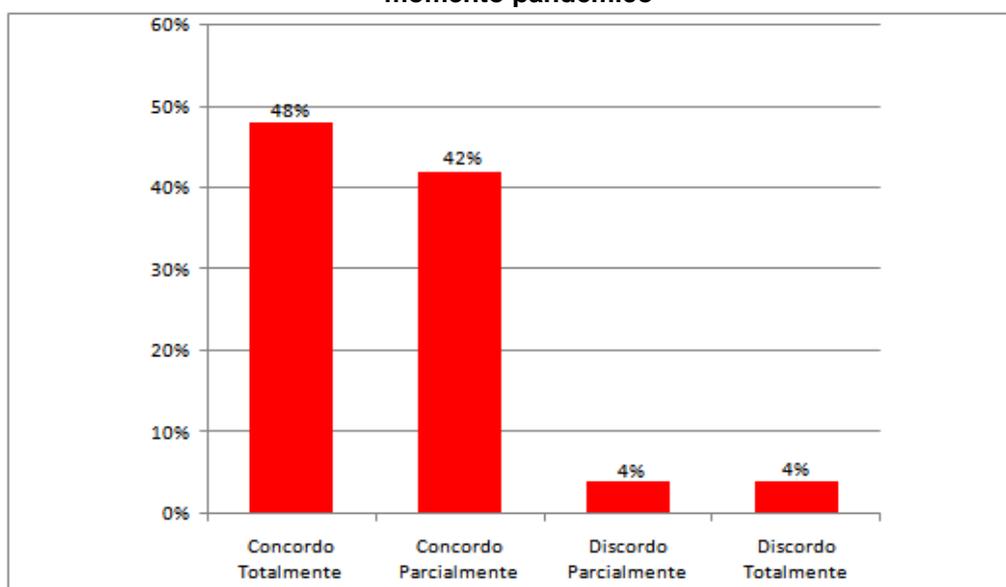
Com o Gráfico 23, é possível notar que 48% dos estudantes concordam totalmente que o conteúdo programático foi desenvolvido de forma adequada e 42% dos alunos concordam parcialmente com isso. Apenas 8% discordam, parcialmente ou totalmente, que o conteúdo programático foi desenvolvido de forma adequada durante o momento pandêmico, o que é relativamente baixo, mas não deixa de ser um ponto a ser melhorado

O Gráfico 24 nos traz a informação que, dos 48% dos estudantes que concordam totalmente que o conteúdo programático foi desenvolvido de forma adequada, 16% pertencem ao curso de Administração e 32% ao curso de Ciências Contábeis.

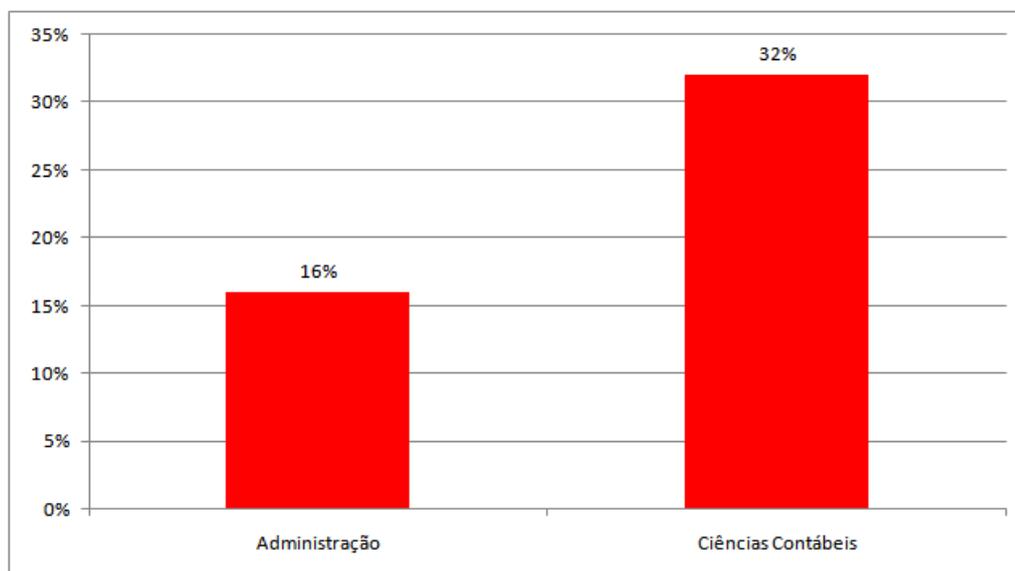
A questão 8 teve o intuito de saber se o discente se mantinha motivado em assistir e aprender nas aulas remotas que utilizam plataformas digitais. Nela, constatamos que 43% dos discentes concordaram totalmente que se motivavam. Cruzando as informações com a questão 13, identificamos que 47% dos discentes concordam totalmente que os docentes estão desenvolvendo o conteúdo programático no modo remoto, no período pandêmico.

Analisando as duas questões, conseguimos identificar que em ambas as questões, os resultados estão próximos, em que podemos afirmar que foram consideráveis o número de discentes que estão motivados e satisfeitos com a forma que foi conduzido o conteúdo programático no momento pandêmico.

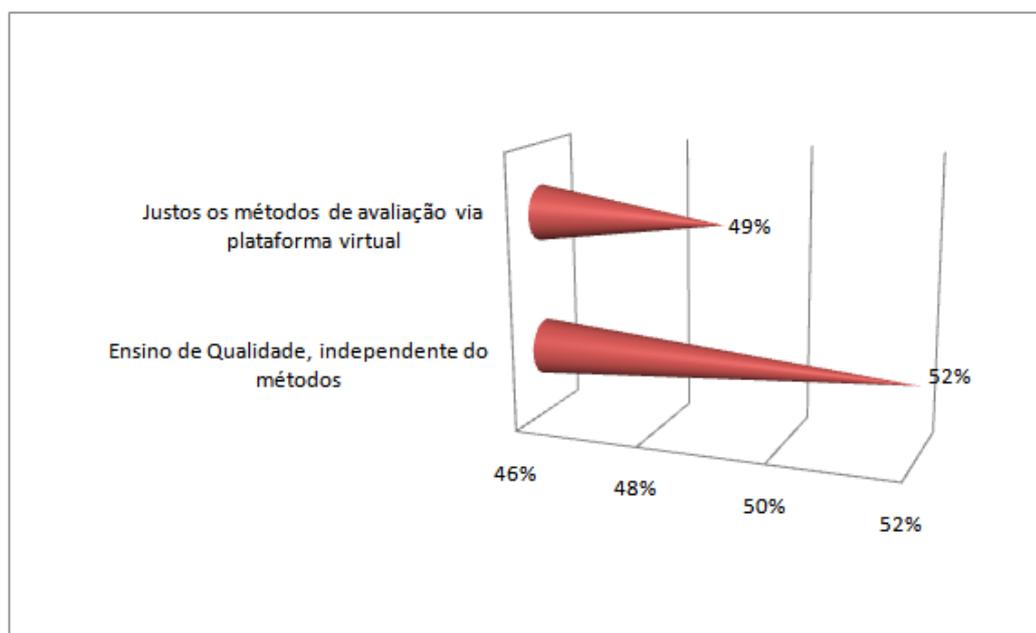
Gráfico 23 – Satisfação em relação ao desenvolvimento do conteúdo programático no momento pandêmico



Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 24 – Satisfação em relação ao desenvolvimento do conteúdo programático por curso

Fonte: Elaboração Própria

Gráfico 25 – Qualidade Institucional e Avaliação Virtual

Fonte: Elaboração Própria

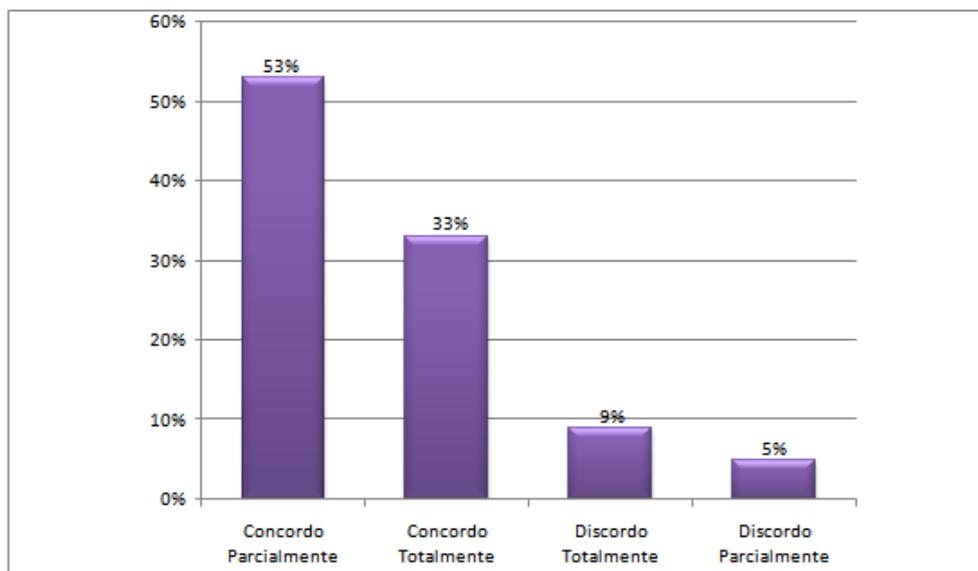
Para atender às necessidades pedagógicas durante o momento pandêmico, as Instituições de Ensino Superior precisaram rever seus procedimentos e suas práticas, adequando sua estrutura, principalmente tecnológica, para utilização pelos docentes e pelos discentes para o ensino remoto emergencial. Isso trouxe algumas implicações, principalmente no que se refere ao envolvimento do estudante na aula.

Moreira, Henriques e Barros (2020) apontam alguns critérios importantes para elaboração das atividades virtuais baseadas em uma perspectiva integradora e construtora de metodologias de ensino e de aprendizagem, que são:

Promover no estudante um papel ativo. Ajudar o estudante a elaborar seu próprio conhecimento a partir da interação com outras pessoas (estudantes e professor) e recursos (digitais). Promover a formulação de questões que podem estar sujeitas a investigação. Convidar a expressar, organizar e contrastar o conhecimento e a hipótese inicial dos alunos sobre os objetos de estudo a serem investigados. Estimular a aprendizagem autônoma. Promover o desenvolvimento de projetos de pesquisa para responder a problemas. Promover a exploração de novos conteúdos através de recursos digitais e outras fontes de informação. Estruturar as informações obtidas, incluindo tarefas como resumir, entender, relacionar, concluir, etc. Estimular a comunicação, discussão ou colaboração com outros participantes no espaço de aprendizagem virtual. Promover a aplicação ou transferência de processos cognitivos em novos cenários e contextos. Refletir de forma meta-cognitiva sobre o desenvolvimento e os resultados da pesquisa realizada (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 358).

Pode-se notar, no Gráfico 26, que 53% dos discentes concordam parcialmente com a afirmação de que os docentes utilizam metodologias diversificadas em aulas remotas e 33% concordam totalmente com a mesma afirmação. Somando-se as porcentagens, obtêm-se 86% de concordância na utilização de metodologias diversificadas para a aprendizagem, o que demonstra que os docentes têm se engajado para tornar as aulas mais atrativas para os estudantes nesse momento pandêmico.

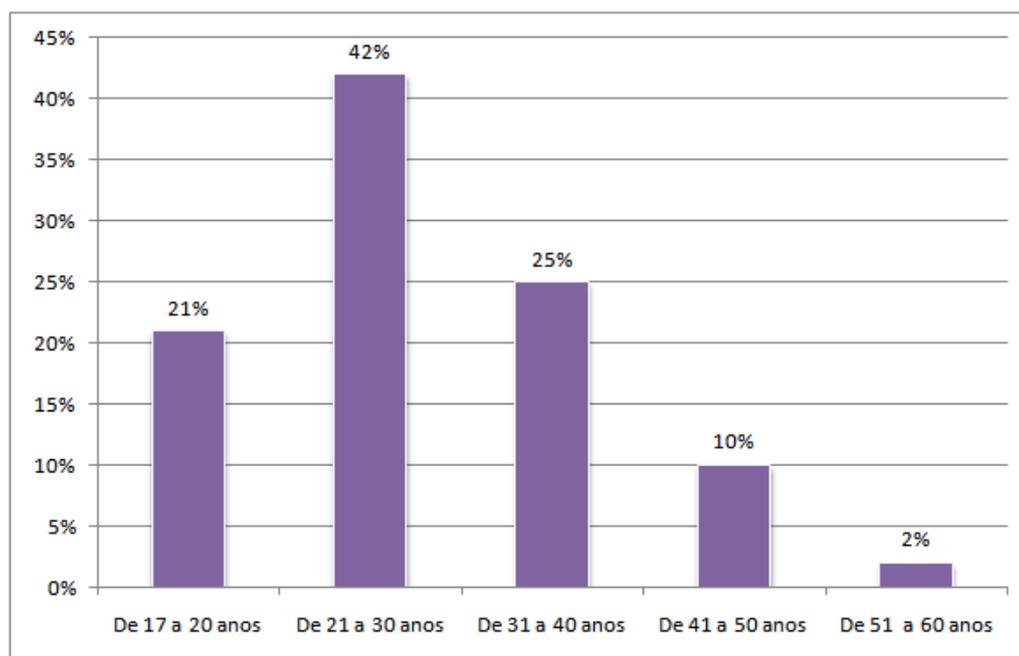
Gráfico 26 – Utilização de metodologias diversificadas no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Elaboração Própria.

No Gráfico 27, fizemos uma análise dos 53% dos discentes concordam parcialmente com a afirmação de que os docentes utilizam metodologias diversificadas em aulas remotas, em que 42% deste público está na faixa etária entre 21 e 30 anos.

Gráfico 27 – Utilização de metodologias diversificadas por faixa etária



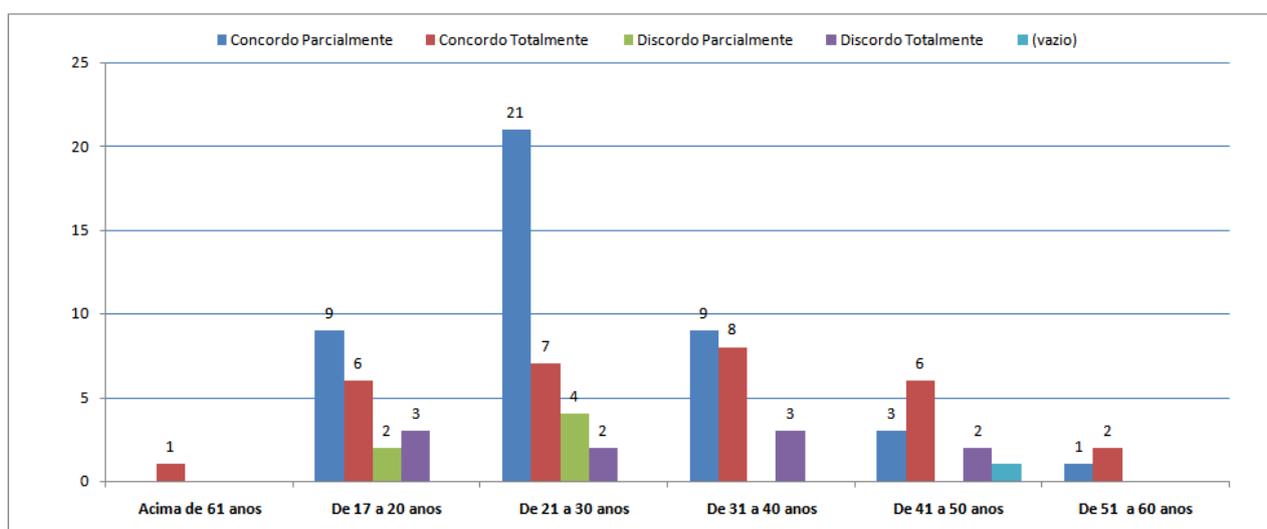
Fonte: Elaboração Própria.

A diversidade de gerações no ensino superior exige que cada vez o docente esteja preparado para atender as demandas pedagógicas de um público misto, possuindo uma formação baseada em diversidades de metodologias de ensino-aprendizagem, incluindo o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Fazendo uma análise das gerações consideradas nessa dissertação, constatamos que, segundo Oliveira (2012), a Geração Y (1981 a 2000) e a Geração X (1965 a 1980) foram as que mais sofreram impactos com a pandemia e dizem que esta situação afetou negativamente a relação entre os colegas da turma, em relação ao entrosamento e troca de experiências. Observando o Gráfico 28, podemos verificar que 21 discentes da geração Y concordam parcialmente que sentiam este impacto, 7 deles concordam totalmente, 4 deles discordam parcialmente e 2 deles não acham que isso interferiu, discordando totalmente. Já na geração X, apenas 9 concordam parcialmente que sentiram este impacto, 8 parcialmente e 3 discordam totalmente, não havendo estudantes que discordam parcialmente.

O Gráfico foi criado através das informações coletadas em duas questões classificadas como “Percepção dos estudantes sobre o ensino remoto emergencial no momento pandêmico”. Para esta análise, trabalhamos com os as informações coletadas na questão relacionada a se as instituições de ensino oferecem um ensino focado na qualidade, independentemente do método proposto, e se o aluno identifica que a instituição está trabalhando com esta preocupação e na questão referente ao sistema de avaliação proposto no ensino remoto emergencial. Na primeira questão mencionada, observamos que 52% dos discentes concordam totalmente que a instituição está oferecendo ensino focado na qualidade.

Correlacionando as questões, observamos que mais de 50% dos discentes consideram justo e que têm recebido um ensino de qualidade, mesmo na modalidade remota, aumentando assim a credibilidade da instituição de ensino, uma vez que se comprova o comprometimento da prestação de serviço.

Gráfico 28 – O impacto da pandemia em relação ao entrosamento e troca de experiências associadas às gerações



Fonte: Elaboração Própria

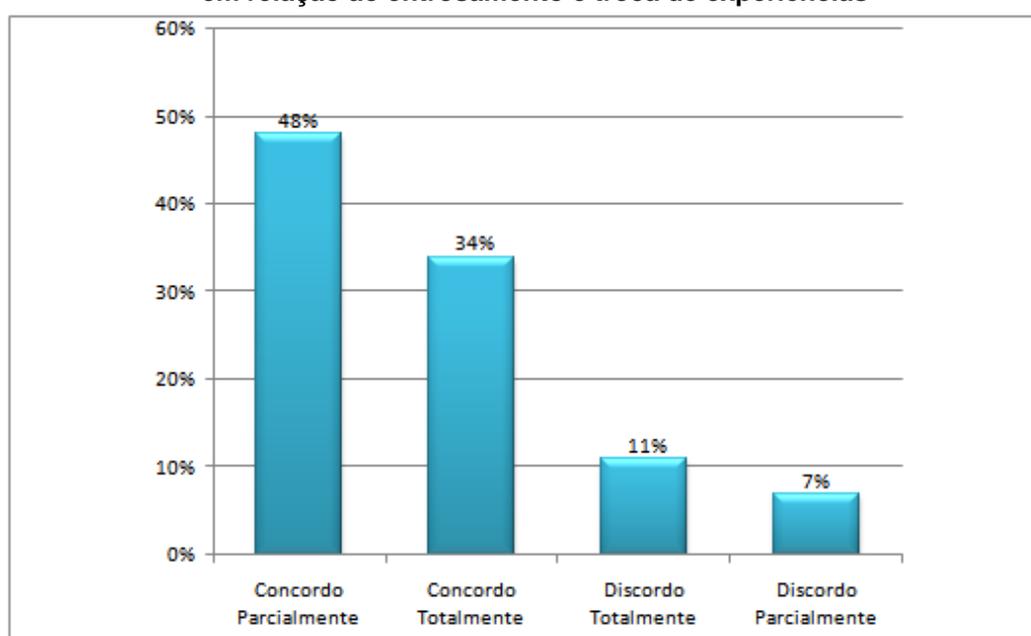
Analisando o Gráfico 29, nota-se que 48% dos discentes concordam parcialmente que as aulas remotas afetaram a relação e o entrosamento entre os colegas e o professor. No Gráfico 32, no entanto, é possível ver o esforço dos docentes, na percepção dos estudantes, para que isso não fosse um obstáculo à aprendizagem.

No período em que a pesquisa de campo foi realizada, muitos estudantes ainda continuavam sem aulas presenciais em todas as etapas de ensino (desde a educação básica até a educação superior) e, concomitantemente ao período de isolamento, as instituições escolares começaram a trabalhar em atividades a distância, elaborando vídeo aulas, preparando conteúdos digitais, realizando *web* conferências, enviando atividades para os alunos, com o objetivo de minimizar a defasagem curricular, e manter a aproximação com os estudantes (CARVALHO *et al.*, 2020, p. 3).

O Gráfico 30 traz uma associação com as informações do Gráfico 29, apresentando que 48% dos discentes concordam parcialmente que as aulas remotas afetaram a relação e o entrosamento entre os colegas e o professor. Analisando este percentual, identificamos que o público que mais se sentiu afetado foi de 21 a 30 anos, ou seja, a Geração Y, com um percentual de 39%, ficando na sequência os alunos de 31 a 40 anos.

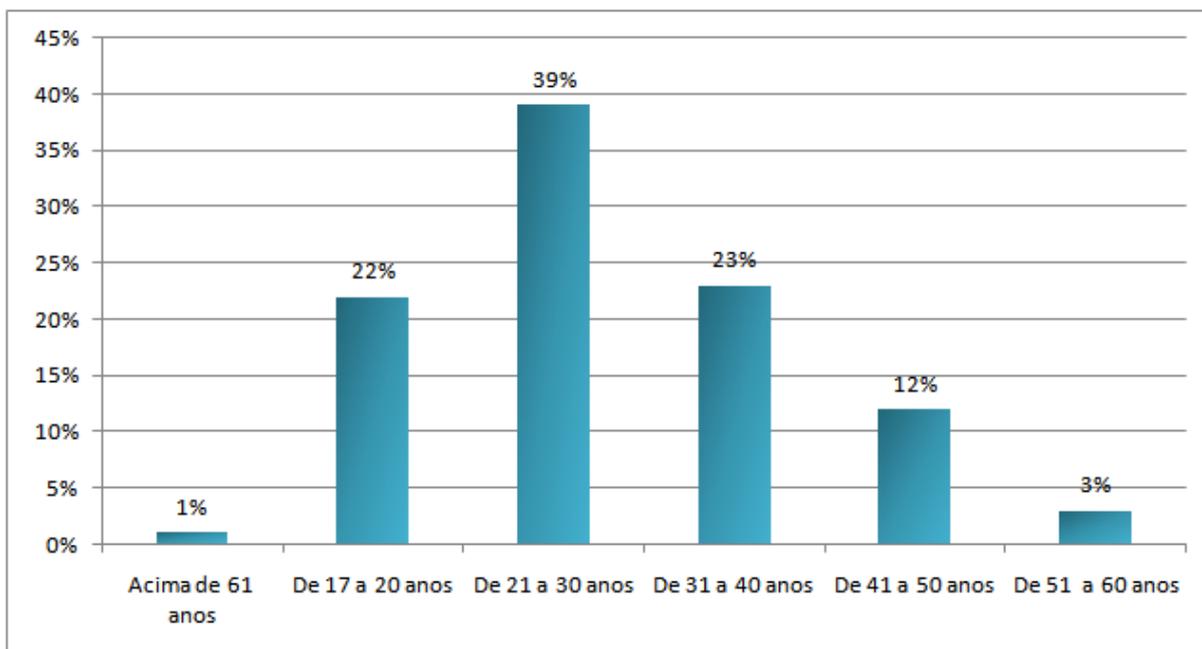
No Gráfico 31 há um cruzamento do quanto a pandemia afetou negativamente a relação entre os colegas com o sexo do estudante, identificando-se que 90% do sexo feminino tiveram a percepção que a pandemia afetou negativamente a relação entre os colegas da turma, em relação ao entrosamento e troca de experiências.

Gráfico 29 – O quanto a pandemia afetou negativamente a relação entre os colegas da turma, em relação ao entrosamento e troca de experiências



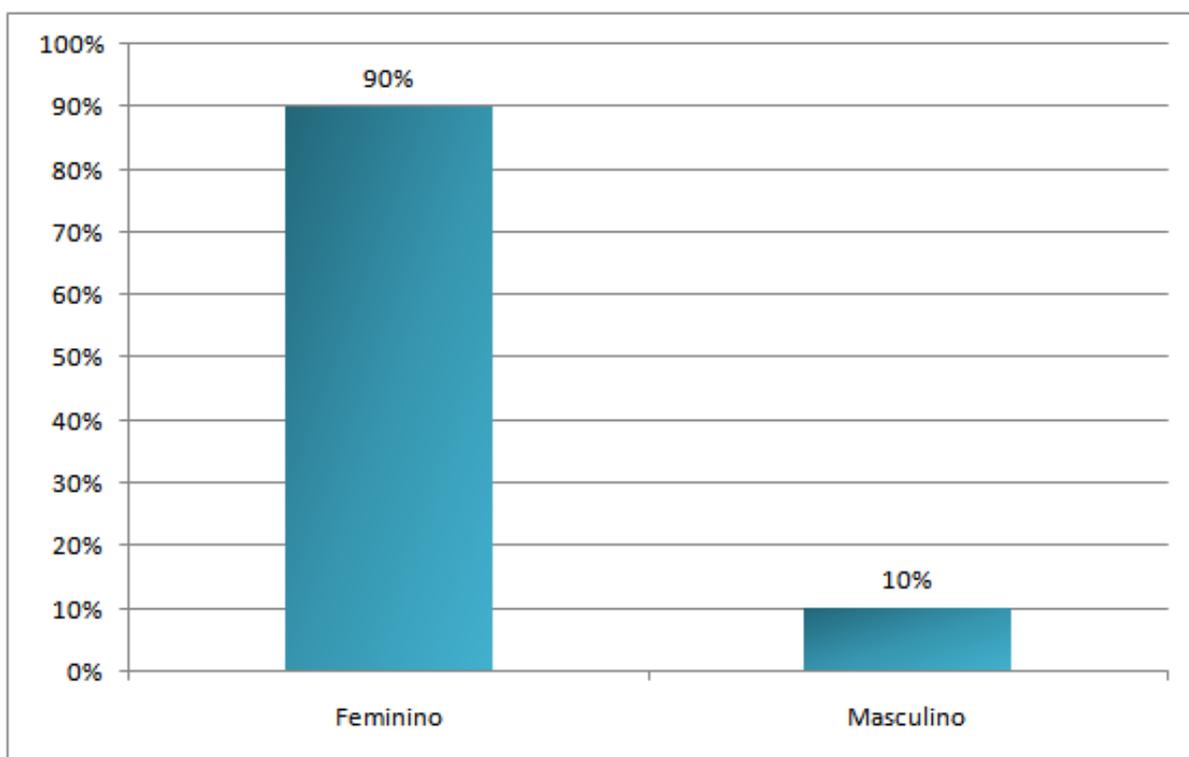
Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 30 – O quanto a pandemia afetou negativamente a relação entre os colegas da turma por faixa etária



Fonte: Elaboração Própria.

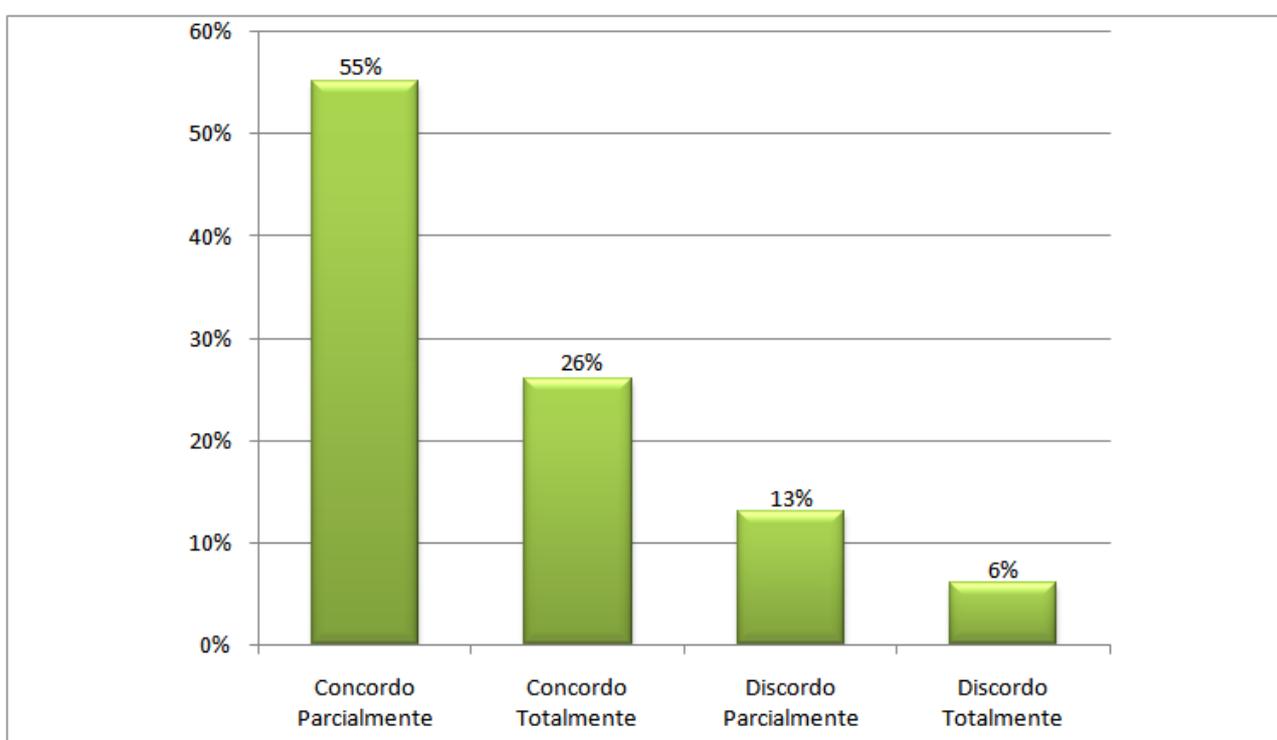
Gráfico 31 – O quanto a pandemia afetou negativamente a relação entre os colegas por gênero



Fonte: Elaboração Própria.

Em uma análise do Gráfico 32, observa-se que 55% dos discentes concordam parcialmente com o comprometimento dos docentes no período das aulas presenciais, enquanto 6% discordaram totalmente. Porém, 26% concordam totalmente e reconheceram o comprometimento, esforço e empenho do corpo docente nesse momento nunca antes vivenciado. Somente 6% acreditaram que os docentes não se comprometeram com as aulas remotas. Somando os que concordam totalmente e parcialmente, temos um resultado de 81% de avaliação positiva neste quesito.

Gráfico 32 – Comprometimento dos docentes no período das aulas remotas



Fonte: Elaboração Própria.

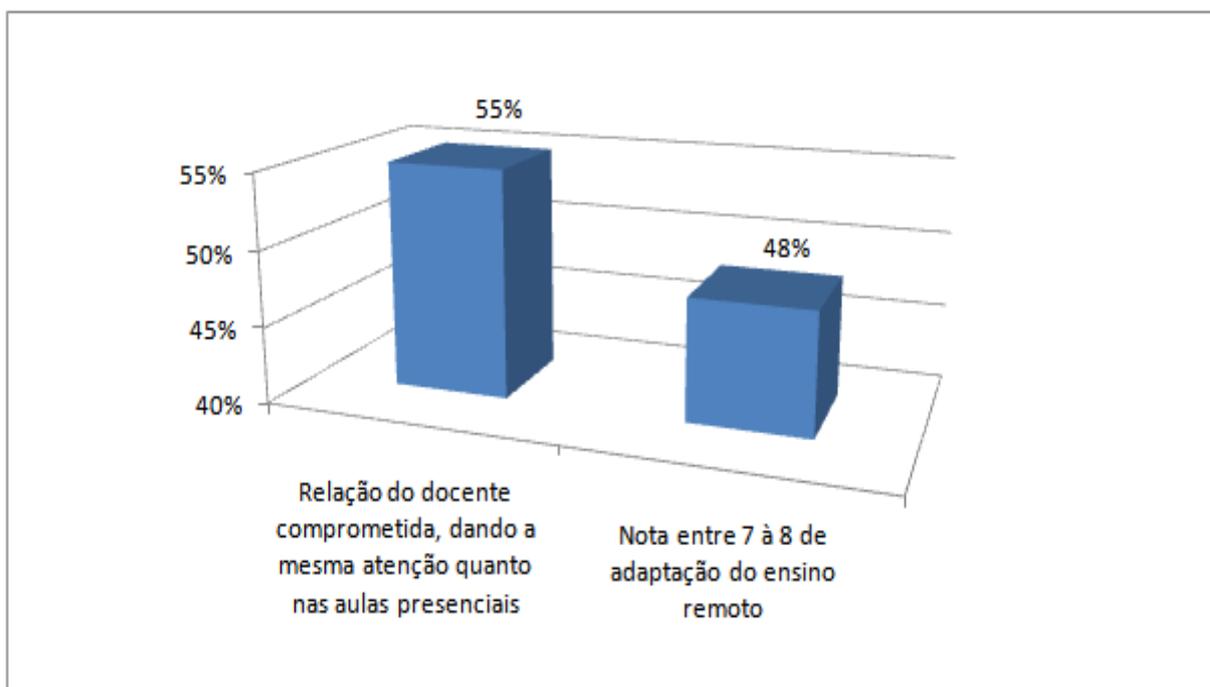
O Gráfico 33 também está focado na categoria “Percepção dos estudantes sobre o ensino remoto emergencial no momento pandêmico”. Ele foi embasado na correlação com o Gráfico 32, que nos traz o questionamento referente a se a relação com os docentes foi comprometida no período das aulas remotas, ou seja, se foi dada a mesma atenção que a praticada nas aulas presenciais, com a questão que indaga qual seria a nota que você atribuiria à instituição no quesito da adaptação do ensino remoto, no período pandêmico.

Observando os resultados, identificamos que dos 55% dos discentes que concordam parcialmente que a atenção do docente é a mesma das aulas presenciais,

48% atribuíram a nota de 7 a 8 à Instituição no quesito da adaptação do ensino remoto no período pandêmico.

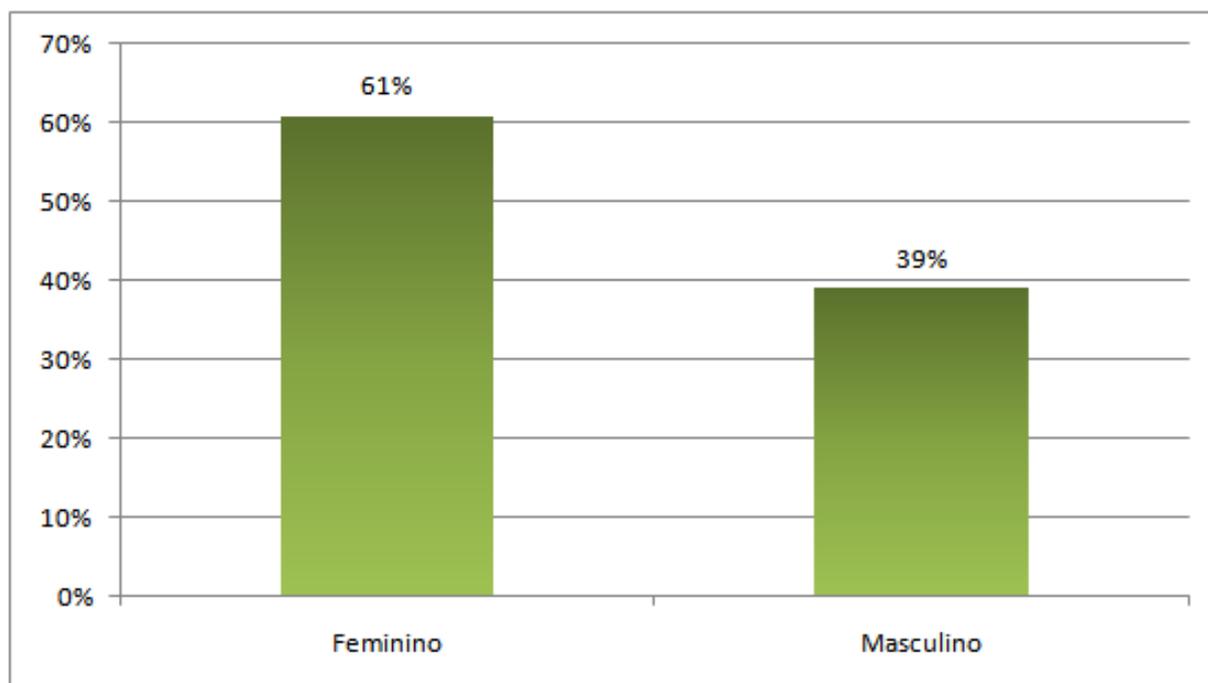
Podemos afirmar que mesmo frente a tantos desafios, a Instituição como um todo atendeu a expectativa necessária nesta situação nunca vivenciada antes.

Gráfico 33 – Comprometimento e Adaptação do Ensino Remoto



Fonte: Elaboração Própria

No Gráfico 34 é apontado que, dos 55% dos discentes que concordam parcialmente que houve comprometimento dos docentes no período das aulas remotas, 61% são do sexo feminino e apenas 39% do sexo masculino.

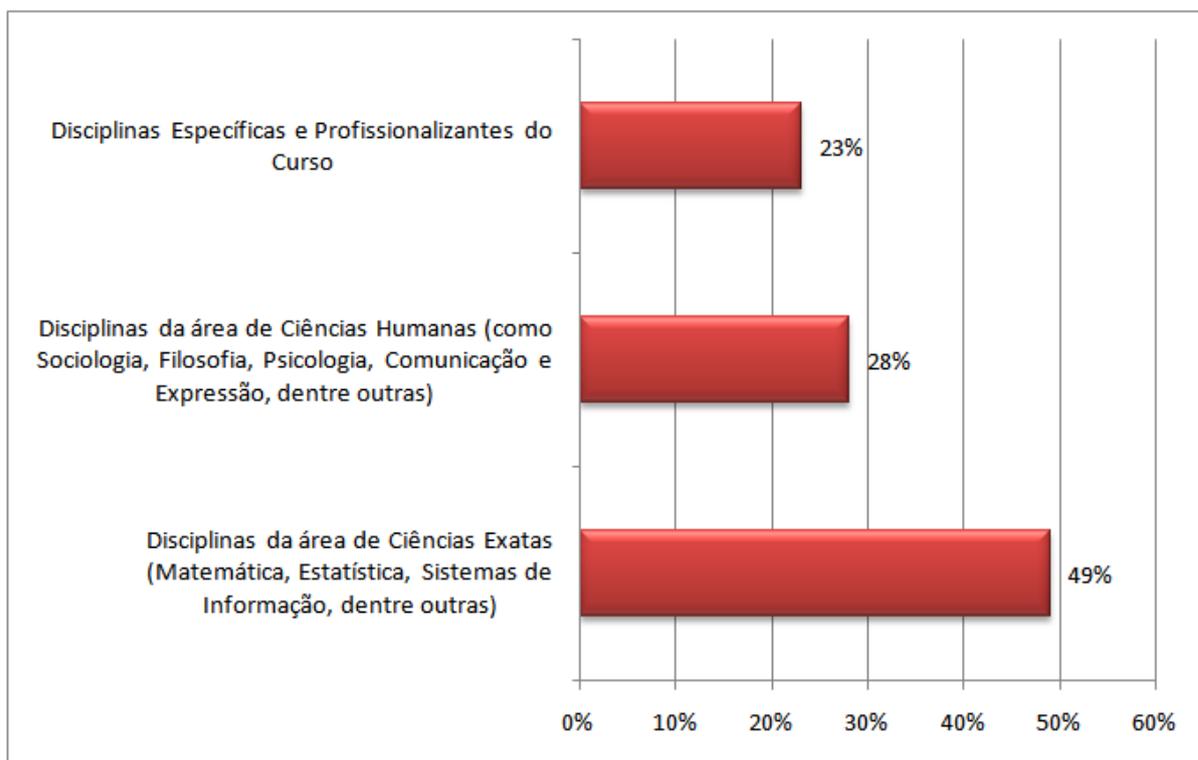
Gráfico 34 – Comprometimento e Adaptação do Ensino Remoto por Sexo

Fonte: Elaboração Própria

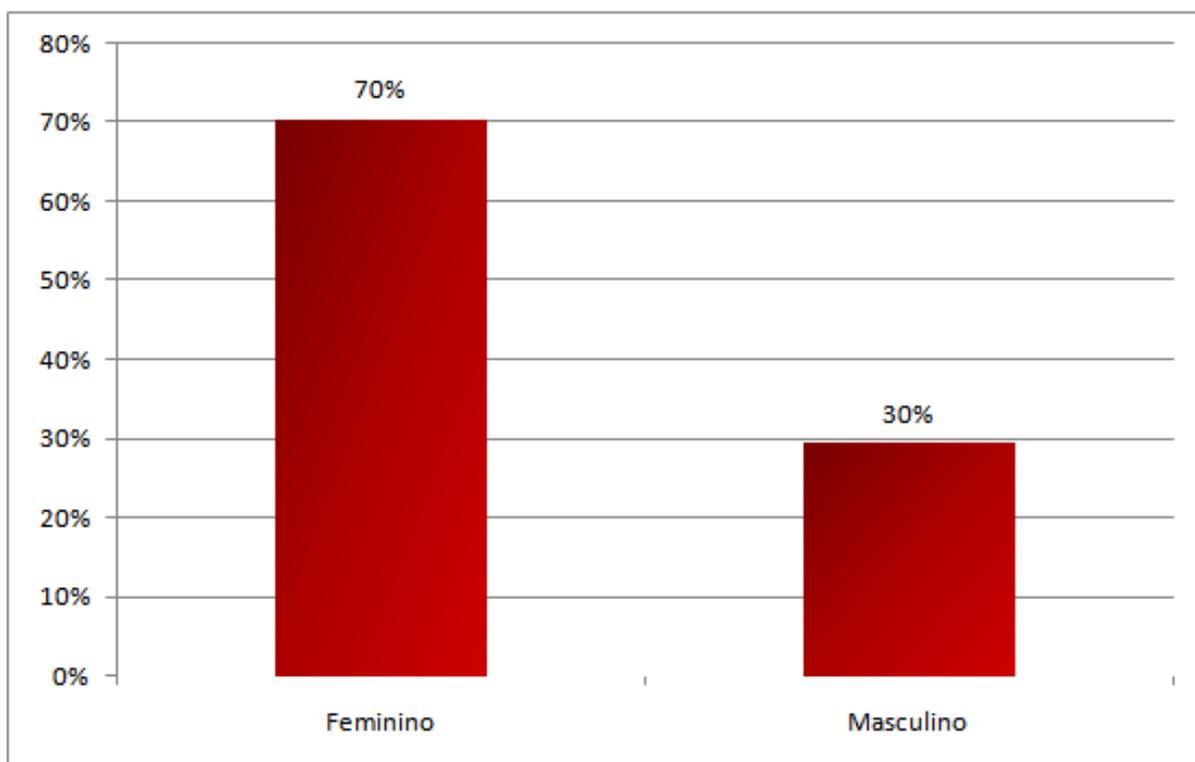
Segundo o Gráfico 35, 49% dos participantes da pesquisa apontam que as disciplinas da área de exatas são as de maior dificuldade na aquisição de conhecimentos e 23% assinalam que seriam as disciplinas específicas e profissionalizantes do curso. As disciplinas da área de exatas, mesmo no ensino presencial, sempre apresentaram maior dificuldade por parte dos estudantes da Instituição objeto desta pesquisa, motivo pelo qual a mesma oferece serviço de monitoria para nivelamento.

No Gráfico 36 podemos notar que, dos 49% dos discentes que identificam que disciplinas de maior dificuldade na aquisição de conhecimentos são as disciplinas de exatas, 70% são do sexo feminino e 30% do sexo masculino.

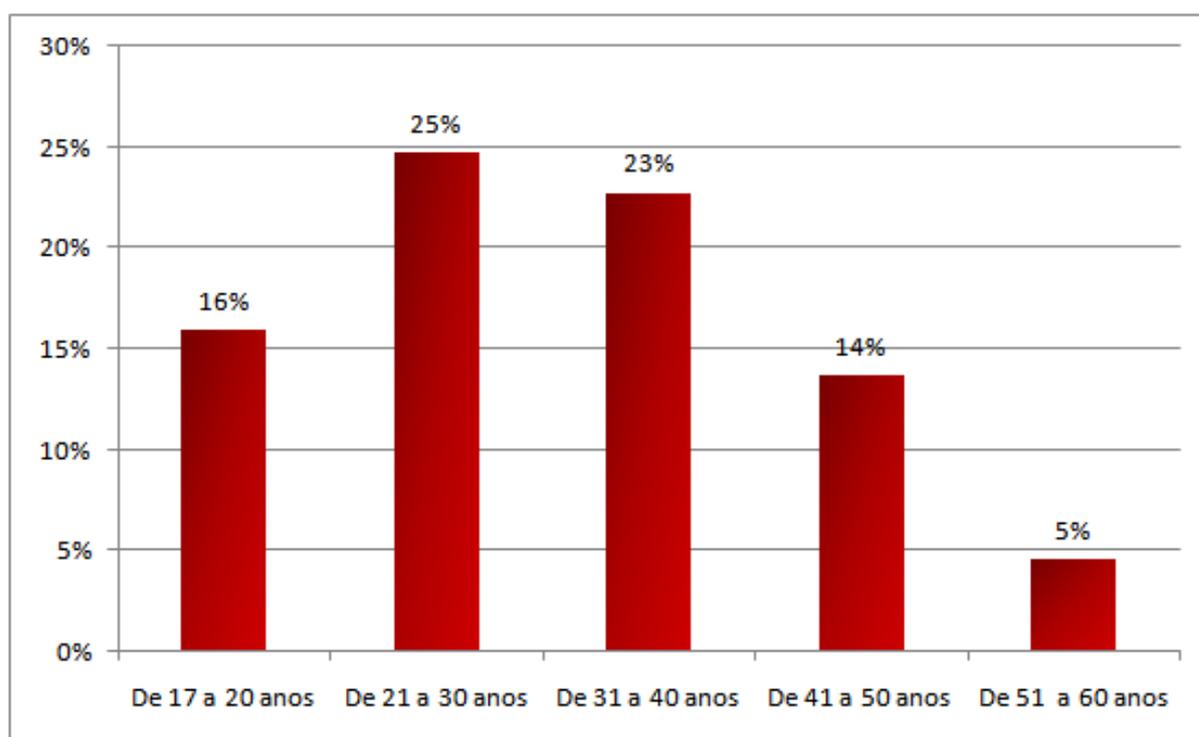
Analisando o Gráfico 37, observamos que dos 49% dos discentes que identificam que disciplinas de maior dificuldade na aquisição de conhecimentos são as de exatas, os discentes de 21 a 30 anos são os que apontam maior dificuldade dos conhecimentos neste momento.

Gráfico 35 – Disciplinas de maior dificuldade na aquisição de conhecimentos

Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 36 – Disciplinas de maior dificuldade por gênero

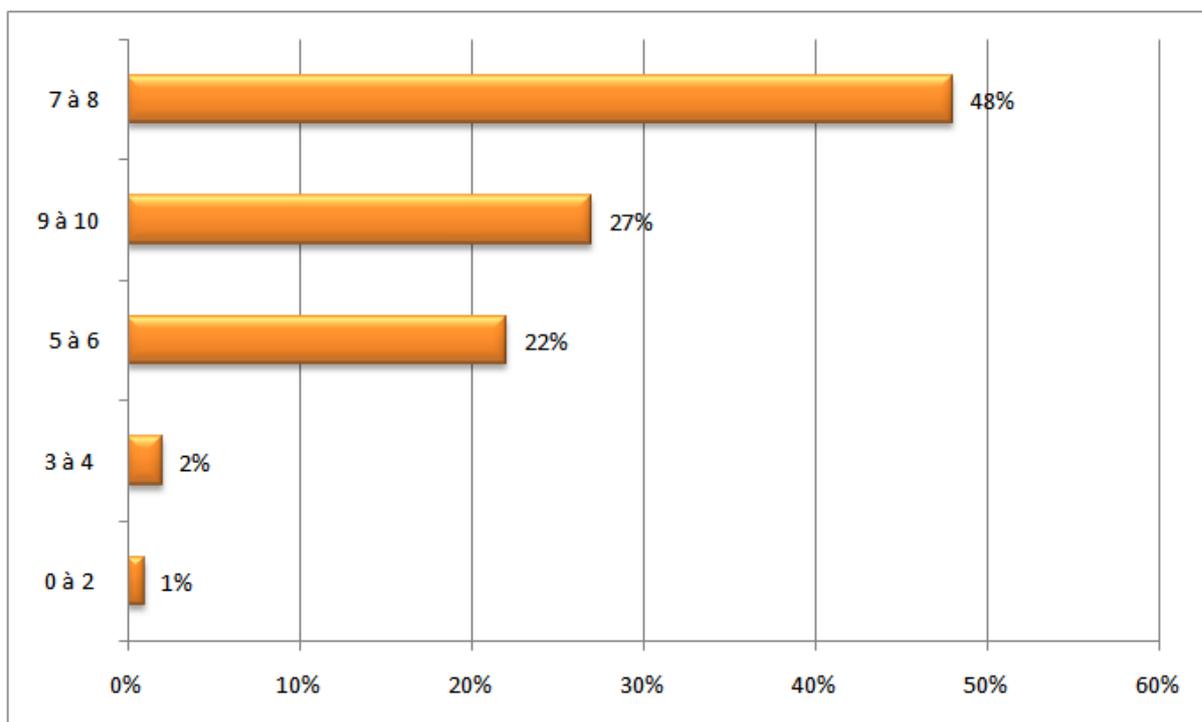
Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 37 – Disciplinas de maior dificuldade por faixa etária

Fonte: Elaboração Própria.

Analisando o Gráfico 38, nota-se que a grande maioria dos discentes reconhece que a Instituição se empenhou em se capacitar para atender às suas necessidades no período pandêmico. Apenas 1% dos estudantes não concordou com isso.

As estratégias introduzidas pelas Instituições de Ensino requerem uma reflexão constante de forma a se perceber a eficiência na sua aplicação. Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2020, p. 12) frisam que se torna necessário adotar diferentes metodologias e pedagogias, criando ecossistemas digitais de aprendizagem que sejam não só motivadores e propiciadores de ambientes férteis e dinâmicos, mas, sobretudo, que contribuam para a aquisição de conhecimentos e competências essenciais para o perfil de cidadão do Século XXI.

Gráfico 38 – Atribuição de nota na adaptação do ensino remoto

Fonte: Elaboração Própria.

As medidas de isolamento domiciliar e distanciamento social tiveram suas implicações, criando desafios e obstáculos que comprometeram em parte a motivação e o engajamento dos discentes. Ficou evidenciado que a motivação foi afetada tanto em seus aspectos intrínsecos quanto extrínsecos.

Por outro lado, tanto a instituição de ensino quanto os docentes envidaram esforços no sentido de preservar a qualidade do ensino e obter êxito na aprendizagem. É claro que há efeitos de longo prazo que ainda não são possíveis de se aferir completamente, mas a continuação do processo investigativo acadêmico poderá ajudar no sentido de identificar problemas e apontar soluções viáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação nasceu de um interesse pelo tema relacionado à motivação e ao engajamento do estudante nos cursos de Ensino Superior. Associado à necessidade de investigar os fatores que podem engajar ou não os discentes, entrou em cena a pandemia da COVID-19, que foi decretada pela OMS no início de 2020 e perdura até o momento de desenvolvimento e elaboração desta dissertação.

Sendo assim, foi conduzida uma pesquisa de campo associada ao levantamento bibliográfico, a fim de identificar as percepções dos estudantes e os aspectos influenciados pela pandemia que impactaram na motivação e no engajamento dos estudantes dos cursos de graduação em Administração e em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior do município de Tatuí/SP.

A falta de tempo para um planejamento adequado e adaptação dos recursos didáticos criaram barreiras ao aprendizado e ao alcance das metas educacionais do ano letivo. Falta de infraestrutura domiciliar e ausência de capacitação inicial da parte de docentes e discentes criaram uma lacuna emocional e cognitiva sem precedentes. O ensino remoto emergencial não dispunha da mesma sofisticação e diversidade de recursos midiáticos que a educação a distância, por exemplo.

Assim, era esperado que estas dificuldades impactassem na motivação e no engajamento de discentes, docentes e demais atores da Educação. A fim de aferir com maior acuidade esses efeitos, o presente estudo conduziu uma pesquisa de campo, por meio da aplicação de um instrumento de coleta de dados. Com o uso da ferramenta *Google Forms*, foi empregado um questionário com questões fechadas (múltipla escolha e escala Likert).

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba (Uniso) e o instrumento de coleta de dados foi aplicado aos discentes dos cursos de graduação em Administração e em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior localizada no município de Tatuí/SP.

Em relação aos respondentes, houve predominância de estudantes do curso de Administração (58,9%) em comparação ao curso de Ciências Contábeis (41,1%). O sexo feminino se sobressaiu ao masculino no número de alunos matriculados nos cursos de Ensino Superior da Instituição, seguindo a tendência nacional. Segundo Ferrari (2021), as mulheres possuem índices de produtividade maiores em relação

aos homens. Quanto à faixa etária, a maior parte dos discentes se encontra na faixa etária entre 21 e 30 anos (37,8%), seguido pelo grupo de 17 a 20 anos (23%). Esses estudantes correspondem às gerações Y e Z, respectivamente.

Apesar dos obstáculos ocasionados pela pandemia da COVID-19, 69% dos discentes da pesquisa concordaram totalmente quanto a estarem motivados no decorrer do curso superior. Somente 3% informaram discordar parcialmente ou totalmente em relação ao seu estado motivacional.

Realizando um cruzamento dos 69% dos discentes da pesquisa que concordaram totalmente quanto a estarem motivados no decorrer do curso superior, com o curso em que estão matriculados, identificamos que 37% dos estudantes são do curso de Ciências Contábeis. Quando cruzamos os dados com a faixa etária, identificamos que 20% estão entre 21 e 30 anos, porém, temos o mesmo percentual de 14% para os alunos entre 17 e 20 anos e entre 31 e 40 anos.

No que diz respeito a assistir e aprender nas aulas remotas, utilizando as plataformas digitais, 52% dos discentes se manifestaram como totalmente motivados. Somando-se com aqueles que estão motivados de forma parcial (37%), essa porcentagem alcançou 89%. O dado se mostrou relevante diante das restrições impostas pela pandemia, que inseriu todos em uma nova forma de relacionamento entre docentes e discentes e entre discentes e seus pares.

Quando foram questionados sobre o aproveitamento das aulas remotas em comparação com as aulas presenciais, 47% dos respondentes concordaram parcialmente que as aulas foram bem aproveitadas. Somando-se aqueles que discordaram parcialmente ou totalmente obteve-se 45%, portanto, apesar de os estudantes se mostrarem motivados, existe a percepção por quase metade deles de que o aproveitamento nas aulas remotas é menor do que na presencial.

A pesquisa realizada e os cruzamentos das respostas demonstram, também, que dos 47% dos respondentes que concordaram parcialmente que as aulas foram bem aproveitadas, 14% são da faixa etária de 21 a 30 anos, ou seja, da geração Y, e quando cruzamos com o sexo, há destaque para o sexo feminino, com 64%.

No que tange à preocupação da Instituição de Ensino com a qualidade das aulas, 92% dos respondentes concordam totalmente ou parcialmente com esse quesito, reconhecendo o esforço da organização em preservar o nível de aprendizagem, mesmo no contexto das atividades remotas.

Um fator que ficou evidente no que diz respeito à modalidade do ensino remoto é a dificuldade de concentração, devido ao ambiente de casa (barulho, interrupções, presença de outras pessoas no recinto), com 81% das respostas. Em segundo lugar, pesou a motivação pessoal na participação das aulas (40%). Outros fatores que se destacaram foram a ausência física dos colegas de sala (35%), a falta de domínio didático do docente no ambiente virtual (25%) e dificuldades de ordem econômica (24%).

A importância do uso de metodologias diversificadas foi ressaltada por 86% dos respondentes, que concordaram totalmente ou parcialmente com esta necessidade. Dos discentes, 48% concordaram parcialmente que as aulas remotas afetaram a relação e o entrosamento entre os colegas. 55% dos discentes reconheceram o comprometimento dos docentes com o ensino, concordando parcialmente com essa percepção.

As disciplinas da área de exatas foram apontadas por 49% dos respondentes como as de maior dificuldade na aquisição de conhecimentos pelo ensino remoto. A maioria dos discentes (48%) reconheceu que a instituição se empenha para melhorar o atendimento das necessidades dos estudantes no período.

Após cruzamento das informações sobre as dificuldades na aquisição de conhecimentos pelo ensino remoto com o sexo dos estudantes, observa-se que 70% são do sexo feminino e 30% do sexo masculino. Fazendo uma análise sobre a faixa etária deste público, identificamos que os discentes de 21 a 30 anos são os que apontam maior dificuldade dos conhecimentos neste momento.

Tendo em vista que a motivação é um fenômeno plural, movido por fatores externos e internos ao indivíduo, ficou claro o esforço da Instituição de Ensino e docentes em manter o nível de qualidade do ensino, apesar dos percalços do ensino remoto emergencial.

Levando-se em consideração a descoberta da doença COVID-19, pode-se dizer que é cedo para se fazer qualquer afirmativa mais concreta sobre suas consequências na vida acadêmica dos estudantes. O que se sabe é que a pandemia está extremamente ligada à postura e ao comportamento das pessoas, trazendo implicações relevantes aos estudantes de Ensino Superior, como se pode analisar nos resultados obtidos na pesquisa de campo.

É fato que o tema da presente dissertação está longe de se esgotar ou de permitir apurar as reais implicações da pandemia da COVID-19, na qual ainda estamos inseridos. Os efeitos de longo prazo levarão anos para serem amplamente compreendidos, após a realização de novos estudos. É fundamental a continuidade da atividade acadêmica investigativa que seja capaz de proporcionar respostas e apontar caminhos viáveis para a superação dos problemas.

Após o levantamento bibliográfico e coleta de dados realizados na pesquisa, sustenta-se que a motivação e o engajamento educacional acadêmico são temas de relevância e devem ser considerados na elaboração das políticas institucionais, relacionadas à infraestrutura da instituição, ao corpo docente e ao projeto pedagógico dos cursos de graduação. As discussões envolvendo a temática não se esgotam neste trabalho, pelo contrário, despertam ainda mais a ânsia de explorar o assunto. Espera-se que as reflexões apontadas possam de alguma forma, ser útil para clarificar o conceito de engajamento acadêmico institucional.

Estratégias educacionais precisam ser traçadas no sentido de alcançar o estudante em um lugar que o ajude a sair da inércia, a se sentir mais uma vez desafiado e a compreender a importância que o conhecimento terá na sua vida. É preciso que todos os atores da Educação estejam unidos na concretização do seu objetivo maior, que é a formação do sujeito ativo, crítico e consciente do seu papel na sociedade.

A mim, como discente, docente e pesquisadora, fica a sensação de uma perseguir cada vez mais o alcance de uma missão, que apenas está começando.

REFERÊNCIAS

- BAEZ, Marcio Alessandro Cossio. **O processo de construção do bem-estar e a qualidade de vida durante a formação em educação física e suas perspectivas de futuro à luz da psicologia positiva**. 2015. 152 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6346/2/475544%20Texto%20Completo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BARKLEY, Elizabeth F. **Student engagement techniques: a handbook for College Faculty**. Jossey-Bass, 2010.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia escolar**. São Paulo: Ática, 2000.
- BARROS, Marcelo Alves; COSTA, Luciano Gonsalves; LABURÚ, Carlos Eduardo; CAMPANHOLI JUNIOR, Lucas; SILVA, Fábio Ramos da. As crenças motivacionais de licenciandos de física e sua relação com o saber profissional. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6, 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p114.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BERK, R. A. Teaching strategies for the Net Generation: transformative dialogues. **Teaching & Learning Journal**, Volume 3 Issue 2, November 2009. Disponível em: 20 ago. 2021 Acesso em: 28 ago. 2022.
- BORTULUZZI, Fernanda Rocha; BACK, Greice Daniela; OLEA, Pelayo Munhoz. Aprendizagem e geração X e Y: Uma revisão sistemática da literatura. **R. Intelig. Compet.**, São Paulo, V. 6, n. 3, 64-89, jul./set. 2016. Disponível em: 01 mai. 2021 Acesso em: 30 jun, 2022.
- BORUCHOVITCH E, Bzuneck J. A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**. Brasília, DF, nov. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007.

BRASIL. Portaria Nº 389, de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mai. 2013.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2007, v.23. n.4, pp. 415-421. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000400007>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CARVALHO, Carla Beatriz, MARTINS, Fernanda Adorno; MAISSIAT, Jaqueline; BARBOSA, Jhocasta de Castro; REIS, Tamires Elaine Barbosa. Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 74871-74885, out., 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17636>. Acesso em: 20 jan. 2021.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CONGER, Jay. Quem é a geração X. **HSM Management**, v. 11, n. 1, p. 128-138, 1998.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, nº 6, Pró-reitoria de Graduação. Universidade de São Paulo. 2008

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, J. António; FERREIRA, António Gomes (Coordenação). **Pedagogias Digitais no Ensino Superior**. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340949160_Pedagogias_Digitais_no_Ensino_Superior. Acesso em: 13 jan. 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOTTERER, A. M.; LOWE, K. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. 2011, **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 12, p. 1649-1660.

ESTELL, D. B.; PERDUE, N. H. Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers, 2013, **Psychology in the Schools**, v. 50, n. 4, p. 325-339.

FAESB. Faculdade de Ensino Superior São Bárbara. **Administração**. 2021a. Disponível em: <https://portal.faesb.edu.br/adm.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FAESB. Faculdade de Ensino Superior São Bárbara. **Ciências Contábeis**. 2021b. Disponível em: <https://portal.faesb.edu.br/contabeis.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FAESB. Faculdade de Ensino Superior São Bárbara. 2022. Disponível em: <https://portal.faesb.edu.br/> Acesso em: 14 ago. 2022.

FANTINI, Carolina A; SOUZA, Naiara S. **Análise dos fatores motivacionais das gerações baby boomers, X, Y e Z e as suas expectativas sobre carreira profissional**. 2015. Disponível em: < <http://oaji.net/articles/2017/5879-1523908153.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FARIA, Adriano Antonio; SALVADORI, Angela. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan./jun., 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/8755931/08_educacao_a_distancia_e_seu_movimento_historico_no_brasil. Acesso em: 10 set. 2021.

FARIA, Emilia de Oliveira; SILVEIRA, Tatiana Rodrigues. Os fatores que influenciam os egressos do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Federal de Viçosa a ingressarem no serviço público. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, São Paulo, 2015, v. 6, n. 1, p 48-73, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/download/288/pdf_63. Acesso em: 24 jan. 2022.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: Aplicando o PDCA nas Instituições de Ensino**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERRARI, Matheus. **Mulheres predominam em estudos, pesquisas e exames**. Brasília: INEP, 08 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **O que é uma pandemia**. 2021. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FITA, Enrique Cartula. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Cartula. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE FILHO, João; LEMOS, João Francisco de. Imperativos de conduta juvenil no século XXI: a “Geração digital” na mídia impressa brasileira. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v. 5, n. 13, p. 11-25, julho de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GOMES, Lídia Laís Balbino. **Mulher, mãe e universitária: desafios e possibilidades de conciliar a maternidade à vida acadêmica**. 2020. 68 f. Monografia (Graduação) – Curso de Terapia Ocupacional, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17638/1/LLBG01042020.pdf>. Acesso em: 15dez. 2021.

GUERREIRO-CASANOVAI, Daniela Couto; DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 36-55, jun.2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072011000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 dez.2021.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, 2002, v. 6, n.1, pp. 11-19. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100002>. Acesso em: 20 set. 2021.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, Ilha do Fundão, 2008, v. 13, n. 1, pp. 101-113. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 2004. v.17, n. 2, pp. 143-150. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>. Acesso em: 24 dez. 2021.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; LUCA, Gabriel Gomes de; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquíria maria. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade [online]**. 2020, v. 41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 25 jan. 2022.

HIRSCHFIELD, P. J.; GASPER, J. The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence, 2011, **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 1, p. 3-22.

HOLGES, C. et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educase Review, 2020.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **SIS 2010: mulheres mais escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=1&idnoticia=1717&t=sis-2010-mulheres-mais-escolarizadas-sao-maes-tarde-tem-menos-filhos&view=noticia>. Acesso em: 24 dez. 2021.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 11 ed. São Paulo: SEMESP, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista [online]**. 2006, n. 27. pp. 277-290. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100017>. Acesso em: 08 ago. 2022.

KUH, Georges D.; HU, S. Learning productivity at research universities, 2001, **Journal of Higher Education**, v. 72, p. 1-28.

LADD, G.W.; DINELLA, L. M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? 2009, **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 1, p. 190.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEVENFUS, R. S. Geração Zapping e o sujeito da orientação vocacional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. **Orientação vocacional/ocupacional, novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LI, Y.; LERNER, R. M. Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. 2013. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 42, n. 1, p. 20-32.

LOIOLA, Rita. Geração Y. **Revista Galileu**, n. 219, out. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. New York: Harper & Brothers, 1954.

McCRINDLE, M.; WOLFINGER, E. **The ABC of XYZ: understanding the global generations**. Sydney: University of New South Wales Press Ltd., 2009/2011.

MEDEIROS, Marcelo. **Políticas públicas de inclusão digital no governo Lula (2002-2008): análise e primeiros resultados**. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/alcar/encontrosnacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro20091/Políticas%20publicas%20de%20inclusao%20digital%20no%20governo%20Lula .pdf](http://www.ufrgs.br/alcar/encontrosnacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro20091/Políticas%20publicas%20de%20inclusao%20digital%20no%20governo%20Lula.pdf). Acesso em 13 out. 2021.

MENDES, C. Pandemias e Comércio Internacional. **Pontes**, v. 5, n. 3, p. 8, 2018.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales de; CASTIONI, Remi. **Nota Técnica: acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2004, v. 20, n. 1, pp. 77-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000100010>. Acesso em: 15dez. 2021.

NÓVOA, António Sampaio. **A pandemia de COVID-19 e o futuro da educação**. **Revista Com Censo #22**, vl. 7, n. 3, ago., 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em 13. mar. 2021.

Oliveira, S. **Jovens para sempre: como entender os conflitos de gerações**. São Paulo: Integrare, 2012, 128 p.

OLIVEIRA, Êmila Silveira de. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. **Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, pp. 212-232, jan./abr. 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERIARD, Gustavo. **A hierarquia de necessidades de Maslow**: o que é e como funciona. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/porta-da-estrategia/artigos-gestao-estrategica/a-hierarquia-de-necessidades-de-maslow#:~:text=Maslow%2C%20baseia%2Dse%20na%20id%C3%A9ia,necessidad es%20de%20n%C3%ADvel%20mais%20alto>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PIAGET, J. Cómo se desarrollala mente delniño. In: PIAGET J. **Los años postergados**: la primera infancia. Paris: UNICEF, 1975.

PIAGET J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!. **SBC Horizontes**, maio, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PRENSKY, Marc. Digital natives, Digital immigrants. On the Horizon. **United Kingdom, MCB University Press**, v. 9, nº 5. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

QUEIROZ, S. H. de. **Motivação dos quadros operacionais para a qualidade sob o enfoque da liderança situacional**. 1996. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SCHAUFELI, W. B., TARIS, T. W., BAKKER, A. B. Dr Jekyll or Mr Hyde? On the differences between work engagement and workaholism. 2006. **Research companion to working time and work addiction**, p. 193-217.

SGUISSARDI, Waldemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade [online]**. 2015, v. 36, n. 133, p. 867-889. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p.15-42.

SILVA, E. F. da; FERNANDES, Rosana C. Arruda. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS,

Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER, Solange M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-31, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2021.

TORRES, A.; PACHECO, N.; GALEGO, J.; PACHECO, T.; DIAS, J.; NOVO, C. MOOC Bullying in Schools. 2015. **Furthering Higher Education Possibilities through Massive Open Online Courses**, p. 211-224.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROWLER, Vicki. **Student engagement literature review**. 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 15 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed / 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa universitária está direcionada aos discentes dos cursos superiores de graduação em Ciências Contábeis e Administração, a qual visa identificar os motivos que acarretam na falta de motivação do discente no decorrer do curso superior. Segundo percepções, é um dos maiores desafios no estudo presencial ou remoto, principalmente no período pandêmico.

Esta pesquisa será exclusiva para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Educação Superior, em que as informações serão totalmente confidenciais, ou seja, não haverá em nenhum momento a divulgação dos respondentes.

Outrora as informações coletadas atenderão a composição da problemática, que embasarão estudo, onde atuaremos com possíveis soluções.

Sua contribuição é de muita importância.

Gratidão.

1. Qual é o curso Superior que está cursando?

- Administração
- Ciências Contábeis

2. Gênero

- Masculino
- Feminino
- Outro. Qual? _____

3. Qual a média da sua idade?

- De 17 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Acima de 61 anos

4. Qual é a faixa salarial familiar?

- Até 1 salário mínimo
- Entre 1 e 3 salários mínimos

- Entre 4 e 5 salários mínimos
- Entre 6 e 7 salários mínimos
- Entre 8 e 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- No momento não há ninguém trabalhando
- Utilizando o benefício do auxílio emergencial

5. Qual é o grau de escolaridade de seu pai?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Não sei

6. Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Não sei

7. De maneira geral, você se encontra motivado a aprender no decorrer do Ensino Superior?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

8. No momento pandêmico que estamos vivendo, você se mantém motivado em assistir e aprender nas aulas remotas que utilizam plataformas digitais?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

9. Você, como discente, acredita que as aulas estão sendo bem aproveitadas tanto quanto quando eram realizadas no sistema presencial?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

10. As instituições de ensino devem oferecer ensino focado na qualidade, independentemente do método proposto. Você identifica que a instituição está trabalhando com esta preocupação?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

11. Quais foram às principais dificuldades identificadas na aprendizagem no momento pandêmico. Assinale abaixo as que mais se identificaram, podendo ser mais de uma alternativa.

- Dificuldade no acesso acadêmico.
- Dificuldade econômica.
- Falta de motivação pessoal nas participações das aulas remotas.
- Dificuldade na concentração, devido o ambiente de casa (barulho, interrupções, presença de outras pessoas no mesmo ambiente).
- Falta de suporte tecnológico por parte da instituição de Ensino Superior.
- Dificuldade com o modo que o docente ministra as aulas.
- Falta de didática do professor, por ser um ambiente novo (virtual) a ser dominado.
- Falta da presença dos colegas em sala, no momento de troca de ideias e compartilhamento das informações.
- Falta de acolhimento e compreensão do docente com relação às suas dificuldades proporcionando melhor entendimento do conteúdo.

12. Quanto aos métodos de avaliação, você como discente considera justo esse processo, na modalidade *on-line*, via plataforma virtual?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

13. De forma geral, você está satisfeito com a forma de ensino que os docentes estão desenvolvendo o conteúdo programático no modo remoto, no período pandêmico?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

14. Como discente participante das aulas remotas, você consegue visualizar se os docentes, têm trabalhado de forma diferenciada, ou seja, utilizando de metodologias diversificadas, incluindo metodologias ativas, em que o estudante se torna protagonista do processo de ensino-aprendizagem?

- Concordo Totalmente

- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

15. Durante o período pandêmico, houve a necessidade do distanciamento social. Na sua visão como discente, podemos afirmar que o modo remoto afetou negativamente a relação entre os colegas da turma, quanto ao entrosamento e troca de experiências?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

16. A relação com os docentes foi comprometida no período das aulas remotas, ou seja, foi dada a mesma atenção como é mais praticada nas aulas presenciais?

- Concordo Totalmente
- Concordo Parcialmente
- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente

17. Qual tipo de conteúdo você, como estudante, teve maior dificuldade na aquisição de conhecimentos?

- Disciplinas da área de Ciências Humanas (como Sociologia, Filosofia, Psicologia, Comunicação e Expressão, dentre outras)
- Disciplinas da área de Ciências Exatas (Matemática, Estatística, Sistemas de Informação, dentre outras)
- Disciplinas Específicas e Profissionalizantes do Curso

18. De maneira geral, qual seria a nota que você atribuiria à instituição no quesito da adaptação do ensino remoto, no período pandêmico.

- 0 a 2
- 3 a 4
- 5 a 6
- 7 a 8
- 9 a 10