

Impactos positivos do ensino remoto emergencial sobre a qualidade motivacional de estudantes de Educação Física durante a pandemia

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2023e37188591>

Fabício de Paula Santos^{*/**}
Maria Teresa Sudário Rocha^{*/**}
Helton Oliveira Campos^{*}
Ana Carolina Chaves Ferreira^{*}
Emerson Cruz de Oliveira^{**}

*Faculdade Presidente Antônio Carlos, Conselheiro Lafaiete, MG, Brasil.

**Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil.

Resumo

O estudo objetivou comparar a qualidade motivacional de discentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública durante a paralisação das aulas, com alunos de uma IES privada, que substituiu as aulas presenciais por aulas remotas no período de isolamento social, resposta à pandemia causada pelo Coronavírus. Participaram do estudo 49 graduandos da IES pública e 57 graduandos do curso de Educação Física da IES privada. A Escala de Motivação Acadêmica foi aplicada por meio digital. Os resultados apontaram motivação mais autônoma dos estudantes da IES privada. Observou-se maior frequência de motivação extrínseca por regulação externa e por regulações sociais entre alunos da IES pública. Concluiu-se que o ensino remoto adotado na IES privada foi positivo, já que os alunos demonstraram capacidade de realizar atividades acadêmicas não apenas por pressão externa, apresentando boa qualidade motivacional. Ao contrário, a paralisação das aulas na IES pública indicou uma maior predisposição à desmotivação.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19; Motivação; Ensino Superior; Educação Física.

Introdução

Os anos 2020 e 2021 ficarão marcados na história mundial, devido ao impacto gerado pelo isolamento social provocado pelo novo Coronavírus. A infecção respiratória denominada Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-Cov-2), desencadeada pelo novo Coronavírus, foi mundialmente denominada de Coronavirus Disease 19 (COVID-19)¹. A detecção do primeiro caso de COVID-19 ocorreu na China, na cidade de Wuhan, em dezembro de 2019. O novo Coronavírus é caracterizado por apresentar alta infectividade e alta capacidade de transmissão, mesmo durante a fase assintomática. Isto resultou em uma rápida disseminação do vírus para além das regiões geográficas chinesas. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS)

declarou estado de pandemia. No Brasil, o novo Coronavírus chegou possivelmente em 25 de fevereiro de 2020, quando o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso da doença².

Vários pesquisadores e laboratórios no mundo estão envolvidos no processo de desenvolvimento e fabricação de vacinas contra a doença. Contudo, algumas medidas de prevenção são adotadas para diminuir a transmissão do vírus, tais como o isolamento social, que, através da restrição da circulação de pessoas, é uma das principais medidas para controlar o contágio e, conseqüentemente, os impactos da pandemia até que haja vacinação em massa de todas as pessoas ao redor do mundo³.

Diante dessa orientação da OMS, as aulas presenciais dos vários níveis de ensino e das

diferentes instituições foram suspensas. Para amenizar os prejuízos causados por esta suspensão, o Ministério da Educação (MEC) publicou, no dia 17 de março de 2020, no Diário Oficial da União, portaria permitindo a substituição das aulas presenciais por aulas remotas em caráter emergencial, ministradas através de meios digitais, enquanto durar o período de pandemia.

Esse formato de ensino, sobretudo nos cursos de graduação oferecidos presencialmente, resultou em alterações no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que várias Instituições de Ensino Superior (IES) adotassem, de forma imediata, um modelo de ensino remoto. Entretanto, algumas IES não adotaram imediatamente o modelo de ensino remoto nesse primeiro momento, decidindo por paralisar o calendário acadêmico, considerando diversas justificativas para isto.

Até o momento de concepção do presente trabalho, não eram conhecidos os efeitos da alteração de aulas presenciais para aulas remotas sobre o processo de formação de alunos do ensino superior. Ainda não se tinha conhecimento se essa alteração poderia gerar um sentimento de desmotivação pela continuidade das aulas através das tecnologias de informação – com as quais diversos alunos ainda não estavam familiarizados e habituados a utilizar –, bem como não se sabia se a paralisação dos estudos afetaria a qualidade da motivação dos alunos envolvidos.

Assim, infere-se que conhecer e avaliar os fatores associados aos processos motivacionais dos estudantes poderá fornecer caminhos à adequação das novas políticas públicas destinadas à Educação Superior, estendendo ações que fortaleçam o aproveitamento acadêmico e a permanência até a conclusão do curso superior⁴.

No Brasil, conforme os dados do Censo da

Educação Superior 2018⁵, neste período houve um aumento no número de matrículas em IES. Em 2018, aproximadamente três milhões e quatrocentos mil alunos ingressaram em cursos de graduação e desse total, 83,1% ingressaram em instituições privadas. Assim, com o aumento no número de alunos no Ensino Superior, as IES já se viram obrigadas a pensarem em estratégias motivacionais para favorecer a permanência dos discentes até a conclusão dos cursos.

O ensino presencial propicia um grau de socialização que em alguma medida pode facilitar o combate à evasão escolar. A alteração brusca e inesperada do formato de oferta sobrecarrega ainda mais o professor que se vê obrigado a continuar o processo motivacional dos alunos, sobretudo os recém ingressos, utilizando um modelo de ensino remoto emergencial que em algumas situações também é novo para o professor. Tudo isso leva à uma reflexão sobre as estratégias utilizadas na prática docente, sendo necessário criar mecanismos para monitorar e promover a motivação dos alunos. Portanto, é necessário fomentar o entusiasmo destes estudantes que podem estar desmotivados e que podem apresentar resultados insatisfatórios de aprendizagem, uma vez que, no contexto educacional, a falta de motivação tem impacto negativo no desempenho^{6,7}.

Nesta direção, o presente estudo teve por objetivo verificar a qualidade motivacional de alunos de graduação de ensino superior de uma instituição pública, durante a paralisação do período letivo, e de uma instituição privada, que optou pela substituição de aulas presenciais por aulas remotas, durante o período de pandemia e isolamento social, provocado pela COVID-19. Foi analisada também a disponibilidade e o acesso a tecnologias dos alunos das duas instituições.

Método

Bases Teóricas

Fazendo um recorte no Ensino Superior, a motivação surge como uma temática que tem ganhado espaço nas investigações acadêmicas⁴. Adicionalmente, discutindo e repensando a motivação dos alunos para continuidade dos estudos no ensino remoto, é possível entender melhor a demanda de seus alunos e, desse modo, adequar os conteúdos de

aprendizagem, em formato remoto, às necessidades e aos anseios dos discentes.

Entender a motivação do ser humano não é uma tarefa simples, pois leva em conta um construto amplo e complexo que se relaciona com orientações internas, externas e multideterminadas⁸. A motivação pode ser tratada como um estado em que a pessoa é movida a fazer algo⁴. Essa definição baseia-se na Teoria da Autodeterminação (TAD)⁹, que sugere

que as pessoas manifestam uma orientação para desenvolver a sua própria determinação, envolvendo-se em ocupações que satisfaçam algumas necessidades psicológicas, como: competência, autonomia e relacionamento. A TAD é focada em diferentes tipos de motivação, a saber: desmotivação; regulações por motivação extrínseca (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada) e motivação intrínseca. Esses tipos de motivação podem ser avaliados também com relação ao nível (muita ou pouca motivação) e intensidade.

A desmotivação indica que o indivíduo não apresenta uma percepção de associação entre seus interesses e suas ações¹⁰. Considerando a motivação extrínseca, há a regulação externa, em que o indivíduo se comporta de determinada forma a fim de obter recompensas ou evitar punições. A regulação introjetada é caracterizada quando a conduta do sujeito é determinada por pressões internas causadas por influências externas. A regulação identificada decorre por conta da percepção de que a ação é importante para a vida da pessoa e a regulação integrada é a forma mais ampla de internalização da motivação, por haver a identificação com outros aspectos da identidade pessoal. Já a motivação intrínseca corresponde ao estilo de autodeterminação perfeito, quando as condutas do sujeito são motivadas a partir da satisfação interna, pela livre escolha^{11,12,13}. A qualidade motivacional pode ser definida a partir do grau de envolvimento significativo do sujeito em uma determinada tarefa, isto é, quanto mais sentido o indivíduo percebe na tarefa, mais autônomo se torna e melhor é sua qualidade motivacional. Portanto, a qualidade motivacional está diretamente ligada a motivação intrínseca¹⁴.

Vale ressaltar que a escala utilizada no presente estudo foi adaptada por Guimarães e Bzuneck (2008)⁷, criando itens para motivação extrínseca por regulação externa identificada. Nessa versão foi criada a motivação extrínseca por regulações sociais, que foi dividida em duas sub escalas: regulação externa por frequência à aula e regulação externa por recompensas sociais.

A motivação ganha relevância no âmbito acadêmico ao demandar a necessidade de compreender esses diferentes elementos que vão constituir-la e potencializá-la⁴. Portanto, a motivação acadêmica vai envolver todo o sistema educacional em que o aluno está inserido, desde a sua família e ao seu ambiente social¹⁰. Assim, pesquisas com motivação educacional apontam que a falta de motivação dos alunos provoca impacto negativo no desempenho

escolar⁶, sendo possível afirmar que, diante de obstáculos ou de experiências de fracasso, o esforço e a persistência são indicadores relevantes para se avaliar se existe ou não motivação. Esta afirmação é de suma importância para o presente estudo, uma vez que os alunos pesquisados, no momento da pesquisa, estavam passando por situações adversas (aulas remotas ou paralisação das aulas) no ensino superior, devido a pandemia.

Nesse sentido, estudos anteriores relacionados a processos motivacionais em estudantes do ensino superior foram realizados utilizando a Escala de Motivação Acadêmica (EMA)^{4,10,13,14,15,16}, desenvolvida para avaliar a motivação de estudantes do Ensino Superior, e que, com o suporte da TAD, possibilita a compreensão e as implicações da motivação no processo de ensino-aprendizagem. Até onde vai o nosso conhecimento, não foram encontrados estudos que relacionem a motivação acadêmica de estudantes de IES públicas e privadas, no sentido de comparação às aulas remotas e à paralisação do calendário acadêmico. Assim, o presente estudo pretende preencher essa lacuna.

Tipo de estudo e considerações éticas

Considerando os fenômenos a serem estudados, esta pesquisa é caracterizada como quantitativa, do tipo descritivo-exploratório, e pode ser caracterizada como um estudo transversal. Nesse sentido, as ciências sociais nos permite descobrir e ampliar o conhecimento dos fenômenos de uma realidade social¹⁷. Já as pesquisas quantitativas, por suas possibilidades de réplica, pelo fato de adotarem procedimentos intersubjetivamente controláveis e por seu rigor de indicar as margens de erro que podem ocorrer na formulação da inferência, permitem atribuir sólidos fundamentos às descobertas e às hipóteses formuladas¹⁸. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto - CAAE:34032720.8.0000.5150.

Sujeitos

Participaram deste estudo 49 graduandos dos cursos de Licenciatura/Bacharelado em Educação Física, de uma instituição pública (em situação de paralisação do período letivo) e 57 graduandos do curso de Bacharelado em Educação Física, de uma instituição privada (em situação de ensino remoto) de ambos os sexos, que se encontram devidamente

matriculados em suas Instituições de Ensino Superior, no estado de Minas Gerais.

Na definição do grupo amostral, por conveniência, inicialmente foi preciso estabelecer contato com a coordenação dos cursos de graduação participantes, a fim de levantar informações de contato eletrônico (e-mails) dos acadêmicos. Assim, foi assinada uma Carta de Anuência pelo coordenador desses cursos e, a partir desse levantamento e da devida autorização, foram considerados como prováveis participantes da pesquisa aqueles acadêmicos que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: estarem devidamente matriculados nas IES participantes do estudo, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Os sujeitos da pesquisa foram informados acerca dos aspectos relativos à pesquisa e foi solicitada a sua autorização para o desenvolvimento dos procedimentos inerentes à coleta de dados. Os voluntários assinalaram a concordância com os itens do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram previamente esclarecidos dos objetivos e da natureza da pesquisa. Cumpridos os procedimentos mencionados, foi iniciada a aplicação dos questionários.

Coleta de dados

Para a coleta de dados, foi empregado um instrumento dividido em duas partes. A primeira parte foi composta pelo questionário sobre o acesso tecnológico. Este instrumento teve como objetivo entender, de forma genérica, a realidade sobre o acesso a equipamentos tecnológicos em que os alunos estavam inseridos neste período de pandemia. Já a segunda parte direcionou-se à Escala de Motivação Acadêmica (EMA)^{4,7,13,15,16}.

O instrumento foi montado na plataforma “G Suite by Google Cloud” (<https://gsuite.google.com.br/intl/pt-BR/products/forms/>), utilizando a função de criação de formulários. Este instrumento ficou disponível para o preenchimento dos estudantes nos meses de julho e agosto de 2020. Os pesquisadores consideraram ser a forma mais adequada de contato com os investigados, considerando o momento de isolamento social.

Os questionários foram estruturados a partir de uma mensagem inicial com informações básicas sobre a pesquisa, links de acesso ao instrumento e ao TCLE na íntegra e ao endereço eletrônico dos pesquisadores responsáveis. No estudo, os sujeitos foram numerados sequencialmente nos relatos para garantir a confidencialidade dos dados, por exemplo: sujeito 1, sujeito 2, etc. A participação na pesquisa foi voluntária e não acarretou nenhum tipo de

gratificação em forma de dinheiro ou prêmio aos participantes. Após preenchimento do TCLE e dos demais instrumentos da pesquisa, os voluntários receberam em seus e-mails cópias de suas respostas.

Os dados coletados a partir dos instrumentos foram inicialmente tabulados com o auxílio de um banco de dados elaborado em planilha do Microsoft® Excel® para Microsoft 365, versão 2005. Posteriormente, os dados quantitativos foram introduzidos no SigmaPlot®14.0. Os processos estatísticos permitiram a obtenção de conjuntos complexos, representações simples para constatar os termos quantitativos e assim comprovar ou refutar as relações dos fenômenos entre si e a obtenção de generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado.

Escala de motivação acadêmica (EMA)

A Escala de Motivação Acadêmica (EMA)^{4,7,13,15,16} é utilizada para verificar a motivação dos estudantes do ensino superior. Neste trabalho, utilizamos uma versão brasileira da EMA traduzida, adaptada e validada⁷. Essa escala é composta por 31 itens e pontuada em uma escala do tipo Likert de sete pontos, em que foi solicitado aos participantes que assinalassem 1 ou 2 para “nenhuma correspondência”; 3 para “pouca correspondência”; 4 para “moderada correspondência”; 5 ou 6 para “forte correspondência” e 7 para “total correspondência”.

Por esta escala também foi possível determinar sete tipos de motivação: desmotivação (itens 1, 7, 9, 13, 16 e 19), motivação extrínseca por regulação externa (itens 2, 3, 11, 14 e 25), motivação extrínseca por regulações sociais (itens 6, 29, 30 e 31), motivação extrínseca por regulação introjetada (itens 5, 8, 10, 15, 20 e 23), motivação extrínseca por regulação identificada (itens 22, 24 e 28), motivação extrínseca por regulação integrada (itens 12, 18, 26 e 27) e motivação intrínseca (itens 4, 17 e 21)⁷.

Análise Estatística

A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk. O teste de Qui-quadrado foi utilizado para comparar as frequências das respostas aos questionários entre a instituição pública e privada. As diferenças entre os tipos de motivação dos estudantes das duas instituições foram verificadas por meio do teste t de Student (dados paramétricos) ou do teste de Mann-Whitney (dados não-paramétricos). O nível de significância adotado para aceitar as diferenças foi fixado em 5%.

Resultados

No que diz respeito aos dados sociodemográficos, os jovens estudantes apresentaram, de forma predominante, as seguintes características: sexo masculino (54%); faixa etária de 20 a 24 anos (49,5%); e que a maioria apenas estuda (48,6%). Entretanto, ao analisar dicotomicamente entre alunos pertencentes ao ensino privado e público, observa-se que no ensino privado a maioria dos alunos trabalham (68,3%) e destes, 70,7% não trabalham na área na qual estão se profissionalizando. Pôde-se verificar, também, dentre os participantes deste estudo, que a maioria não são oriundos da cidade onde está localizada sua Instituição de Ensino (66,5%), em que, destes, 39,4% se transferiram para poder estudar e 22% se locomovem todos os dias para frequentar as aulas.

O QUADRO 1 apresenta o quantitativo de respostas ao questionário sobre acesso tecnológico para os alunos das duas instituições. Observa-se que não houve diferenças significativas na distribuição de frequências para todas as afirmativas entre alunos das duas instituições. Considerando os recursos tecnológicos para a manutenção das atividades acadêmicas durante o período de pandemia, verificou-se que a maioria tem acesso ao computador (80,7%), não sendo observada discrepância entre alunos pertencentes a IES Pública ou Privada. Entretanto, 37,6% apontaram forte ou total correspondência quando questionados se o notebook ou computador que possuem acesso são lentos e/ou constantemente travam (QUADRO 1).

QUADRO 1 - Distribuição de frequências para o questionário sobre acesso tecnológico.

Afirmativas	Instituição	1	2	3	4	5	6	7	p
1 - Você tem acesso a notebook ou computador (mesmo que de forma compartilhada) que te permite fazer os trabalhos da faculdade no tempo e na hora necessários.	Privada	0	3	4	5	4	7	29	0,220
	Pública	0	1	0	5	4	3	35	
2 - O notebook ou computador que você tem acesso são lentos e/ou constantemente travam.	Privada	7	5	6	15	9	6	4	0,607
	Pública	11	7	7	7	8	4	4	
3 - Você não tem notebook ou computador disponíveis.	Privada	36	4	1	1	1	1	8	0,605
	Pública	40	3	0	0	1	0	4	
4 - Você não tem celular ou não tem um pacote de dados móveis que te permitem acompanhar as aulas.	Privada	30	2	1	8	1	2	8	0,379
	Pública	32	3	2	5	3	0	3	
5 - A conexão com a internet do seu celular ocorre apenas em casa (ou república) ou em outro local apenas se WIFI estiver liberada.	Privada	17	4	4	7	3	4	13	0,380
	Pública	10	3	1	7	6	2	19	
6 - Seu celular substitui de forma satisfatória um computador e na maior parte das vezes resolve suas necessidades de conexão para participar de aulas e discussões.	Privada	12	4	5	13	2	5	11	0,353
	Pública	10	3	7	13	7	4	4	
7 - Sua conexão com a internet é estável e te permite assistir aulas e participar de discussões.	Privada	1	4	8	12	9	6	12	0,492
	Pública	1	1	4	12	9	12	9	
8 - Sua conexão de internet cai sempre o que dificulta assistir aulas e participar de discussões.	Privada	10	8	7	14	4	5	4	0,543
	Pública	9	10	13	8	2	4	2	
9 - Você depende da internet disponibilizada pela faculdade para ter acesso ao conteúdo das aulas.	Privada	42	4	0	1	2	1	2	0,128
	Pública	31	10	0	4	0	2	1	
10 - Caso a universidade disponibilizasse pontos de acesso comunitário à internet a sua participação nas aulas seria mais efetiva.	Privada	13	3	6	7	1	7	14	0,098
	Pública	17	1	2	10	6	2	10	

Fonte: dados da pesquisa. Os números de 1 até 7 no cabeçalho do quadro correspondem à escala de Likert para cada afirmativa. Valor de p para o teste de Qui-quadrado na comparação entre Privada vs. Pública.

Quando questionados se o celular substitui o computador ou notebook para que possam se manter em dia com as obrigações acadêmicas, considerando não apenas a possibilidade de participar das aulas síncronas e/ou assíncronas, mas também realizar as avaliações e fazer as entregas das atividades acadêmicas, a maioria apontou que não há nenhuma ou pouca correspondência com essa substituição de meio de informação (67,8%). Ainda, 81,6% dos respondentes também sinalizaram que não possuem pacote de dados móveis que permita acompanhar as aulas. Além disso, 47,7% dos alunos disseram que a conexão com a internet do seu celular ocorre apenas em casa (ou república) ou em outro local que possua

sinal de Wi-Fi liberado (QUADRO 1).

O QUADRO 2 apresenta o quantitativo de respostas para a Escala de Motivação Acadêmica para os alunos das instituições pública e privada. As afirmativas “6 - Venho à universidade para não ficar em casa”; “17 - Porque para mim a universidade é um prazer”; “18 - Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade” e “30 - Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade” apresentaram diferenças significativas na distribuição de frequências entre os alunos de instituições pública e privada. Qual foi maior, pública ou privada? Por outro lado, as outras afirmativas foram semelhantes entre os alunos das instituições pública e privada e, portanto, não apresentaram diferenças significativas.

QUADRO 2 - Distribuição de frequências para a Escala de Motivação Acadêmica.

Afirmativas	Instituição	1	2	3	4	5	6	7	p
1 - Sinceramente, eu não sei porque venho à universidade.	Privada	44	3	1	0	0	2	2	0,144
	Pública	33	10	3	0	0	1	1	
2 - Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	Privada	18	5	1	5	3	8	12	0,126
	Pública	12	3	6	9	6	3	9	
3 - Venho à universidade para não receber faltas.	Privada	26	5	6	7	3	1	4	0,417
	Pública	14	5	9	8	4	4	4	
4 - Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	Privada	1	3	1	3	4	13	27	0,306
	Pública	0	0	3	5	5	16	19	
5 - Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	Privada	4	0	0	3	3	8	34	0,377
	Pública	3	2	2	3	6	7	25	
6 - Venho à universidade para não ficar em casa.	Privada	37	8	4	0	1	1	1	0,002*
	Pública	18	5	6	7	7	2	3	
7 - Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	Privada	45	3	1	1	1	0	1	0,657
	Pública	40	4	3	1	0	0	0	
8 - Venho porque é isso que esperam de mim.	Privada	32	4	5	4	2	0	5	0,218
	Pública	21	8	7	4	3	3	2	
9 - Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	Privada	33	5	5	5	2	0	2	0,411
	Pública	33	8	2	2	2	1	0	
10 - Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	Privada	8	2	4	7	9	11	11	0,505
	Pública	12	5	3	5	6	5	12	

Continua

Fonte: dados da pesquisa. Números de 1 até 7 no cabeçalho do quadro correspondem à escala de Likert para cada afirmativa. Valor de p para o teste de Qui-quadrado na comparação entre Privada vs. Pública. *denota diferença significativa conforme valor de p indicado no quadro. Perguntas adaptadas de Guimarães e Bzuneck (2008)⁷.

Continuação

QUADRO 2 - Distribuição de frequências para a Escala de Motivação Acadêmica.

Afirmativas	Instituição	1	2	3	4	5	6	7	p
11 - Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	Privada	26	9	6	6	5	0	0	0,090
	Pública	16	9	3	9	4	2	5	
12 - Porque a educação é um privilégio.	Privada	2	3	1	5	3	5	33	0,472
	Pública	2	2	0	5	7	9	23	
13 - Eu não vejo por que devo vir à universidade.	Privada	41	6	3	0	0	1	1	0,553
	Pública	39	7	1	1	0	0	0	
14 - Venho à universidade para conseguir o diploma.	Privada	11	5	3	5	9	5	14	0,406
	Pública	3	4	5	3	9	7	17	
15 - Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.	Privada	6	3	3	5	12	5	18	0,842
	Pública	6	1	2	9	11	5	14	
16 - Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	Privada	44	6	0	2	0	0	0	0,870
	Pública	41	6	0	1	0	0	0	
17 - Porque para mim a universidade é um prazer.	Privada	0	1	2	8	8	2	31	0,026*
	Pública	0	0	1	9	11	11	16	
18 - Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	Privada	3	0	5	14	7	7	16	0,028*
	Pública	1	1	4	6	17	12	7	
19 - Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	Privada	46	2	2	1	0	1	0	0,141
	Pública	35	8	1	3	0	0	1	
20 - Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.	Privada	2	0	2	5	9	8	26	0,653
	Pública	4	1	3	4	9	3	24	
21 - Porque gosto muito de vir à universidade.	Privada	2	0	1	11	9	6	23	0,106
	Pública	0	1	4	8	12	11	12	
22 - Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	Privada	21	5	1	7	7	5	6	0,427
	Pública	7	1	6	9	10	5	10	
23 - Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	Privada	3	0	1	4	5	11	28	0,113
	Pública	15	2	7	12	5	5	2	
24 - Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	Privada	9	1	4	7	5	12	14	0,595
	Pública	2	2	1	3	7	14	19	
25 - Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	Privada	8	1	6	13	5	10	9	0,573
	Pública	4	1	10	10	9	6	8	
26 - Porque estudar amplia os horizontes.	Privada	0	0	0	0	2	10	40	0,699
	Pública	0	0	0	1	3	9	35	
27 - Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.	Privada	0	0	0	3	2	7	40	0,563
	Pública	0	0	0	4	4	9	31	
28 - Pelo investimento material que faço para poder estudar.	Privada	6	4	4	7	7	4	20	0,451
	Pública	5	4	1	10	6	9	13	
29 - Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	Privada	46	4	1	0	1	0	0	0,176
	Pública	34	4	5	2	2	0	1	
30 - Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	Privada	25	11	1	9	3	1	2	0,032*
	Pública	15	10	13	6	2	1	1	
31 - Venho à universidade porque meus pais me obrigam.	Privada	44	6	1	0	1	0	0	0,121
	Pública	38	3	3	4	0	0	0	

Fonte: dados da pesquisa. Números de 1 até 7 no cabeçalho do quadro correspondem à escala de Likert para cada afirmativa. Valor de p para o teste de Qui-quadrado na comparação entre Privada vs. Pública. *denota diferença significativa conforme valor de p indicado no quadro. Perguntas adaptadas de Guimarães e Bzuneck (2008).

O QUADRO 3 apresenta os valores médios para os diferentes tipos de motivação, baseando-se na Escala de Motivação Acadêmica. Observa-se que os alunos da instituição pública apresentam maior motivação extrínseca por regulação externa (pública: $3,92 \pm 2,11$ vs. privada: $3,43 \pm 2,25$, $p < 0,05$) e motivação extrínseca por regulações

sociais (pública: $2,16 \pm 1,58$ vs. privada: $1,59 \pm 1,24$, $p < 0,05$), comparado aos alunos da instituição privada. Entretanto, os alunos da instituição pública apresentam menor motivação intrínseca (pública: $5,63 \pm 1,27$ vs. privada: $5,83 \pm 1,52$, $p < 0,05$) comparado aos alunos da instituição privada.

QUADRO 3 - Tipos de motivação.

Tipos de motivação	Privada	Pública	<i>p</i>
Desmotivação	1,46 ± 1,20	1,41 ± 0,95	0,331
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	3,43 ± 2,25	3,92 ± 2,11#	0,008*
Motivação Extrínseca por Regulações Sociais	1,59 ± 1,24	2,16 ± 1,58#	<0,001*
Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	4,49 ± 2,37	4,31 ± 2,27	0,27
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	5,18 ± 2,06	4,98 ± 1,94	0,175
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	6,08 ± 1,49	5,97 ± 1,35	0,073
Motivação Intrínseca	5,83 ± 1,52#	5,63 ± 1,27	0,028*

Fonte: dados da pesquisa.
Valor de *p* para o teste *t* na comparação entre Privada vs. Pública.
*denota diferença significativa conforme valor de *p* indicado no quadro. # indica o grupo que apresentou maior valor.

Discussão

Este estudo teve por objetivo verificar a qualidade motivacional de alunos de graduação de ensino superior de uma instituição pública, em paralisação do período letivo, e de uma instituição privada, que teve a substituição de aulas presenciais por aulas remotas no contexto da pandemia de COVID-19, além da disponibilidade de tais alunos ao acesso tecnológico.

No que se refere aos recursos tecnológicos para a manutenção das atividades acadêmicas no período de pandemia, não houve diferenças significativas na distribuição de frequências para as afirmativas entre alunos das duas instituições. Sobre a EMA, quatro afirmativas apresentaram diferenças significativas na distribuição de frequências entre os alunos das duas instituições. Sobre os valores médios para os diferentes tipos de motivação, baseando-se na Escala de Motivação Acadêmica, observou-se que os alunos da instituição pública apresentaram maior motivação extrínseca por regulação externa e maior motivação extrínseca por regulações sociais em comparação aos alunos da instituição privada. Também ficou

constatado que os alunos da instituição pública apresentaram menor motivação intrínseca em comparação aos alunos da instituição privada.

Acerca destes dados, pode-se observar que os alunos da IES privada estão mais motivados e autodeterminados se comparados aos alunos da IES pública nas situações já descritas. A EMA permite avaliar a qualidade motivacional dos indivíduos, através das regulações das motivações extrínsecas, e não só a dicotomia da motivação extrínseca e intrínseca. Avaliar essa qualidade motivacional dos alunos do ensino superior representa uma importante ferramenta para que os professores e as instituições consigam pensar estratégias e alternativas para a manutenção do aluno nos cursos de graduação, fazendo com que entendam a importância do aprendizado em sua vida¹⁴.

Sabe-se que os professores possuem um papel fundamental na motivação dos discentes para as tarefas a serem desenvolvidas quando conseguem fazê-los ver a importância, o valor e o significado do aprendizado⁶. Neste estudo, levando em consideração

a classificação da qualidade motivacional avaliada via EMA, os alunos da IES pública apresentaram maiores indicadores de motivação por regulação externa e sociais, indicando que tais alunos estão mais próximos da desmotivação. A ausência de aulas devido à decisão de paralisação do calendário acadêmico talvez possa explicar este resultado.

No presente estudo não foram encontradas diferenças significativas nos níveis de desmotivação, apesar dos alunos da IES pública apresentarem motivação por regulação externa e sociais maiores. Diante da perspectiva do isolamento social provocado pela pandemia, houve a interrupção das aulas na IES Pública e a adoção do modelo de ensino remoto emergencial pela IES Privada no período de realização desta pesquisa. Neste sentido, de certo modo, o resultado foi surpreendente, devido às condições diferentes (com aulas remotas versus paralisação das aulas) que os voluntários se encontravam no momento da coleta de dados. Ou seja, esperava-se que os alunos da IES privada pudessem apresentar, de forma significativa, menor desmotivação que os alunos da IES pública. Acreditava-se que a ausência total das aulas poderia influenciar mais os alunos da IES pública, mas os resultados indicam que a ausência das aulas práticas e dos estágios presenciais podem ter afetado da mesma forma os alunos da IES privada, considerando os níveis de desmotivação.

Por se tratar de alunos de cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, que realizam muitas aulas práticas, com tarefas mais dinâmicas, e atividades de estágio com grande interação social ao longo do curso, acredita-se que as aulas presenciais são uma importante ferramenta para evitar a desmotivação acadêmica^{19,20}.

Considerando a amostra geral, foram encontrados baixos níveis de desmotivação em ambas as instituições. Este foi um resultado considerado espantoso, pois há algumas dúvidas sobre o amparo que as disciplinas em formato remoto são capazes de proporcionar, principalmente pela ausência da presença física do professor e pela falta de suporte tecnológico²¹.

Sobre a motivação extrínseca por regulação externa e por regulações sociais, foi encontrada uma diferença significativa que aponta maior média dessas categorias nos participantes da IES pública. Essas duas categorias serão discutidas a partir das perguntas do questionário EMA a que estão vinculadas. A categoria de motivação extrínseca por regulação externa faz alusão a frequência nas aulas como razão para ir à universidade. Como exemplo, temos a

pergunta 2 (venho à universidade para não receber falta) e a pergunta 3 (venho à universidade porque a presença é obrigatória). Já a motivação extrínseca por regulações sociais caracteriza três tipos de interações sociais: casa, trabalho e amigos. A exemplo, temos a pergunta 29 (venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar) e a pergunta 30 (ver meus amigos é o principal objetivo). Portanto, entende-se que, quando essas duas categorias de motivação extrínseca apresentam diferenças significativas, conseguimos perceber a qualidade motivacional dos alunos pesquisados, que podem ter seu comportamento regulado por pressões concretas, como frequência, ou porque são impelidos de comparecer às aulas em busca de interações sociais, ou para evitar obrigações, como trabalho⁷.

Com relação aos resultados referentes à motivação intrínseca, que apresenta grande destaque na EMA, encontramos uma diferença significativa entre os participantes da pesquisa, sendo observado uma maior média desse tipo de motivação em alunos da IES privada, corroborando dados de pesquisas anteriores^{16,22,23}. Vale destacar que as pesquisas citadas não foram realizadas em tempos de pandemia, mas indicam que alunos de IES privada apresentam maior motivação por autorregulação intrínseca, quando comparados a alunos de IES pública.

Em decorrência da pandemia, grande parte das aulas práticas foram interrompidas, exceto poucas disciplinas da IES privada, que mantiveram aulas práticas remotas, através de laboratórios virtuais e práticas que os alunos poderiam realizar em casa, com materiais alternativos. Em um estudo que buscou investigar o perfil motivacional de alunos do ensino superior de IES pública e IES privada, e alguns fatores relacionados à sua motivação, neste caso em aulas presenciais, os estudantes de IES privada apresentaram maiores níveis de motivação no geral²².

Nesse contexto, gera-se uma reflexão sobre o prazer de realizar as tarefas acadêmicas, visto que, na IES privada, as aulas não sofreram paralisação. A continuidade das aulas e as novas estratégias utilizadas no formato remoto podem ter conduzido a uma manutenção de alguns dos três elementos encontrados na TAD junto aos alunos: a autonomia, a competência e o senso de pertencimento⁹, características essenciais para o sucesso do ensino remoto.

Diante do exposto, é importante ressaltar algumas limitações e apontamentos do estudo. Inicialmente, apenas estudantes de duas IES do estado de Minas

Gerais foram avaliados, o que não representa a realidade do ensino superior do país. Em segundo lugar, nesse primeiro momento, só foram analisados os estudantes de um mesmo curso (Educação Física), indicando que não há garantia de que os resultados aqui apresentados sejam semelhantes a pesquisas que enfoquem

cursos de outras áreas do conhecimento. Sendo assim, sugere-se que, em estudos futuros, sejam realizadas pesquisas para investigar as diferentes formas de ensino superior, nas modalidades presenciais, semipresenciais e remotas, bem como diferenciar os tipos de motivação e envolvimento acadêmico entre essas modalidades.

Conclusão

O objetivo deste estudo foi verificar a qualidade motivacional e desmotivação de alunos de graduação de ensino superior de uma instituição pública, em um momento de paralisação do período letivo, e de uma instituição privada, que teve a substituição de aulas presenciais por aulas remotas emergenciais, durante o período de pandemia e isolamento social, provocado pela COVID-19, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Também foi aplicado um questionário sobre acesso tecnológico que, diante do cenário vivido pela pandemia, poderia interferir na qualidade motivacional dos estudantes.

O resultado deste questionário demonstrou que não houve diferenças significativas na distribuição de frequências para o acesso tecnológico. Sobre a qualidade motivacional, os resultados apontaram uma motivação mais autônoma dos estudantes da IES privada, ou seja, uma maior motivação intrínseca, que é a qualidade motivacional mais desejável e fundamental para realização de uma tarefa eficiente. Outro fator importante nos resultados foi a maior frequência de motivação extrínseca por regulação externa e motivação extrínseca por regulações sociais entre os alunos da IES pública. Essas motivações representam tipos de motivação reguladas por fenômenos externos, ou seja, mais

próximo da desmotivação.

De acordo com a TAD, concluímos que o ensino remoto adotado na IES privada, ainda que de forma emergencial, foi positivo, pois os alunos demonstraram capacidade de realizar atividades acadêmicas não apenas por pressão externa, apresentando boa qualidade motivacional. Em contrapartida, a paralisação do calendário acadêmico, causada pela pandemia, na IES pública, pode trazer uma maior predisposição à desmotivação, podendo interferir na continuidade e permanência dos alunos no ensino superior.

Tal situação causada pela pandemia afeta drasticamente a educação em todo país, sendo necessário e urgente pensar em novos investimentos, capacitação de docentes e novas metodologias de ensino em todos os níveis de formação, visando otimizar esse formato de educação.

Por fim, destacamos alguns apontamentos sobre o estudo. A pesquisa só pôde ser realizada de forma online, levando em consideração o contexto em que Minas Gerais se encontrava. Entretanto, foi possível atingir um número significativo de respostas e verificar a qualidade motivacional nos dois grupos. Por outro lado, esta diferença de motivação entre estudantes de IES pública e privada carece de ampliação e futuros estudos para ser melhor compreendida em um contexto pandêmico ou não pandêmico.

Agradecimentos

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Faculdade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) Lafaiete.

Conflito de interesses

Nada a declarar.

Abstract

Positive impacts of emergency remote teaching on the motivational quality of Physical Education students during the pandemic.

The study aimed to compare the motivational quality of students from a public Higher Education Institution (HEI) during the stoppage of classes, with students from a private HEI, which replaced the face-to-face classes with remote classes in the period of social isolation, in response to the pandemic caused by the Coronavirus. 49 students from the public HEI and 57 students from the Physical Education course of the private HEI participated in the study. The Academic Motivation Scale was applied digitally. The results showed a more autonomous motivation of students from the private HEI. There was a higher frequency of extrinsic motivation due to external regulation and social regulation among students of the public HEI. It was concluded that the remote teaching adopted in the private HEI was positive, since the students demonstrated the ability to perform academic activities not only due to external pressure, showing good motivational quality. On the contrary, the interruption of classes at the public HEI indicated a greater predisposition to demotivation.

KEYWORDS: COVID-19; Motivation; Higher Education; Physical Education.

Referências

1. Zhu N, Zhang D, Wang W. A novel Coronavirus from patients with pneumonia in China. *N Engl J Med.* 2020; 382: 727-33.
2. Lima DLF, Dias AA, Rabelo RS, et al. COVID-19 no estado do Ceará, Brasil: comportamentos e crenças na chegada da pandemia. *Ciênc Saúde Coletiva.* 2020; 25: 1575-86.
3. World Health Organization. Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>.
4. Davoglio TR, Santos BS, Lettnin CC. Validity of academic motivation scale for the Brazilian higher education students. *Aval Pol Públ Educ.* 2016; 24: 522-45.
5. Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2018. Brasília (DF): INEP; 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf.
6. Bzuneck JA. O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. *Rev Educ Ensino* 2001; 6: 7-18.
7. Guimaraes RSÉ, Bzuneck JA. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciênc Cogn.* 2008; 13: 101-13.
8. Miranda R, Barra Filho M. Construindo um atleta vencedor: uma abordagem psicofísica do esporte. 1a ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.
9. Deci EL, Ryan RM. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.* 2000; 55: 68-78.
10. Vallerand RJ, Blais MR, Brière NM, et al. Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian J Behav Science.* 1989; 21: 323-49.
11. Deci EL, Ryan RM. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *psychological inquiry* 2008;11;27-268.
12. Vansteenkiste M, Ryan RM. On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *J Psychotherapy Integration.* 2013; 23: 263-280.
13. Nascimento LM. Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para permanência na Universidade [dissertação]. Rio Grande do Sul(RS): Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação; 2018.
14. Araújo IR. A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação [dissertação].

- Natal(RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestrado em Música; 2015.
15. Sobral DT. Motivação do aluno em estudos médicos: uso da escala de motivação acadêmica. *Psic Teor Pesq.* 2003; 19: 25-31.
 16. Joly MCRA, Prates EAR. Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Rev Psico USF.* 2011; 16: 175-84.
 17. Hollinshead K. The shift to constructivism in social inquiry: some pointers for tourism studies. *Tour Recreat Res.* 2006; 31: 43-58.
 18. Delli ZG. Quale quantità e quanta qualità nella ricerca sociale: tra integrazione e convergenza, pp. 136-166. In: Cipolla C, Lillo A, organizadores. *Il Sociologo e le Sirene: la Sfida dei Metodi Qualitativi.* 1a ed. Milão: Codice editore; 1996.
 19. Lopes LMS, Pinheiro FMG, Silva ACR et al. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de ciências contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. *Rev Gest Finanç Contab.* 2015; 5:21-39.
 20. Júnior AN, Granja LCT, Silva EC, et al. Motivação acadêmica e percepção de competência profissional de acadêmicos de Educação Física. *Pensar a Prática.* 2018; 21:276-88.
 21. Durso SO, Nascimento EM, Cunha JV. Fatores motivadores da realização de disciplinas em EAD: um estudo sob a ótica da Teoria de Autodeterminação. *Future Stud Res J.* 2016; 8:83-116.
 22. Almeida MS, Rufini SÉ. A motivação para aprender no ensino superior. *Anais em IX Seminário de pesquisa em educação da região Sul, Caxias do Sul(RS): ANPED SUL;* 2012.
 23. Leal EA, Miranda GJ, Carmo CRS. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Rev Contab Finanç.* 2013; 24: 162-173.

ENDEREÇO

Emerson Cruz de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto
Rua Dois, 110 - Ginásio Poliesportivo
35.400-000 - Ouro Preto - MG - Brasil
E-mail: emerson@ufop.edu.br

Submetido: 17/07/2021

Revisado: 16/01/2023

Aceito: 06/07/2023