

GEÍSA GAIGER DE OLIVEIRA
GUSTAVO JAVIER ZANI NÚÑEZ
ORGANIZADORES

Des
ign
em
pes.
qui
sa. vol 4

GEÍSA GAIGER DE OLIVEIRA
GUSTAVO JAVIER ZANI NÚÑEZ
ORGANIZADORES

Des
ign
em
pes.
qui
sa. vol 4

Este livro é uma das publicações do Instituto de Inovação, Competitividade e Design (IICD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (www.ufrgs.br/iicd).

© dos autores – 2021

Projeto gráfico: Melissa Pozatti

D457 Design em pesquisa: volume 4 [recurso eletrônico] / organizadores Geísa Gaiger de Oliveira [e] Gustavo Javier Zani Núñez. – Porto Alegre: Marcavisual, 2021.
720 p. ; digital

ISBN 978-65-89263-33-3

Este livro é uma publicação do Instituto de Inovação, Competitividade e Design (IICD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (www.ufrgs.br/iicd)

1. Design. 2. Gestão do Design. 3. Gestão de Projetos. 4. Educação. 5. Sustentabilidade. 6. Desenvolvimento humano. 7. Saúde. 8. Bem-estar. 9. Tecnologia .10. Emoção. I. Oliveira, Geísa Gaiger de.. II. Núñez, Gustavo Javier Zani.

CDU 658.512.2

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)



Marcavisaual Editora - Conselho Editorial

www.marcavisaual.com.br

Airton Cattani – Presidente

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Adriane Borda Almeida da Silva

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

Celso Carnos Scaletsky

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Denise Barcellos Pinheiro Machado

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Marco Antônio Rotta Teixeira

UEM – Universidade Estadual de Maringá

Maria de Lourdes Zuquim

USP – Universidade de São Paulo

Capítulo 25

Uso da técnica grupo focal para mensurar o impacto da pandemia nos estudos: a motivação no ensino remoto emergencial em design

Vinicius Fernandes Beltramin, Simone Melo da Rosa, Fabiano de Vargas Scherer, Branca Freitas de Oliveira e Fábio Gonçalves Teixeira

RESUMO

Em 2020 a pandemia de COVID-19 modificou a vida de pessoas em todo o planeta, fato que gerou adaptação à “nova” realidade — em que o distanciamento entre pessoas é necessário para evitar a disseminação do vírus. Nesse contexto, discentes e docentes da graduação e pós-graduação foram afetados, tendo que se adaptar rapidamente às novas configurações no formato de ensino, que abruptamente passou de presencial para remoto. O presente estudo, de caráter exploratório, tem o objetivo de levantar as percepções e proporcionar reflexões a partir do cenário acadêmico durante a pandemia do coronavírus. Foi pontuada, principalmente, a percepção de professores de graduação com experiência em ensino a distância (EAD) e alunos da pós-graduação quanto à motivação dos discentes em Design (graduação e pós-graduação) no ensino remoto. Neste intento, foi realizada uma coleta de dados qualitativos usando o grupo focal (GF), uma técnica de inserção do usuário no processo projetual. Com a utilização dessa técnica, foi possível diagnosticar as dificuldades de alunos e professores, assim como também os benefícios trazidos pelo ensino remoto emergencial. Este estudo possibilitou elucubração sobre o ensino na pandemia e a dicotomia ensino presencial e a distância, permitindo vislumbrar algumas falhas e oportunidades, ao definir e delimitar a técnica grupo focal e apresentar as reflexões extraídas de suas duas aplicações.

Palavras-chave: design, grupo focal, motivação, ensino remoto emergencial, design centrado no usuário.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado durante a disciplina de “Técnicas de Inclusão do Usuário no Processo de Projeto”, do Programa de Pós-

-graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDESIGN/UFRGS). A disciplina tem uma dinâmica de aulas práticas, e foram realizadas duas aplicações da técnica grupo focal (GF), com a intenção de discutir a mudança do ensino presencial para “remoto emergencial” e verificar a motivação dos alunos e professores. Este capítulo e a consequente aplicação dessa técnica possuem o objetivo de buscar compreender as percepções de alunos e professores, a partir da mudança abrupta do formato de ensino, e proporcionar reflexões a partir do cenário acadêmico durante a pandemia de COVID-19 (coronavírus). O primeiro GF contou com nove professores universitários (em sua maioria de cursos da área do Design), especialistas em Ensino a Distância (EAD) e com experiência prática no ensino a distância e no “ensino remoto emergencial”. O segundo GF foi realizado com os alunos da disciplina citada, na qual muitos alunos também eram professores de cursos técnicos e de graduação na área do Design. No primeiro GF, foi questionado como avaliar a motivação dos alunos no ensino remoto emergencial, e as respostas permitiram análises do ensino de graduação. No segundo, foi solicitada uma autoavaliação quanto à motivação no ensino remoto emergencial, com o intuito de analisar a pós-graduação. Os relatos das duas aplicações da técnica de inserção do usuário no processo de projeto, usadas para levantar questões reflexivas, permitiram coletar insumos para discutir e propor reflexões norteadas a partir do conceito central de motivação.

A escolha do GF, uma técnica de inclusão do usuário no processo de projeto, deu-se por ser uma ferramenta qualitativa de nível de atuação operacional que possibilita levantar questões motivacionais do ensino, nesta época de pandemia, que mudou drasticamente a rotina de professores e alunos. Esse fato gerou um processo de adaptação do modo de ensino presencial para o ensino “remoto emergencial”, mudanças necessárias para que as atividades de ensino e pesquisa não fossem prejudicadas em longo prazo. Nesse contexto, o uso do GF é indicado quando se deseja saber das necessidades, expectativas, receios e demais sentimentos, extraídos de um grupo representativo do público-alvo. Como um estudo exploratório, a premissa foi tirar *insights* por meio da aplicação da técnica, para então discuti-los. Na se-

quência, é definida e delimitada a técnica GF e são apresentadas as reflexões extraídas de suas duas aplicações.

2 METODOLOGIA – GRUPO FOCAL

O design centrado no usuário é um processo fundamentado na perspectiva do indivíduo, com o objetivo de direcionar caminhos para o projeto de produto e propor soluções com base em fatores humanos. Com a introdução de usuários no processo de projeto, é possível ampliar, definir e remodelar as possíveis soluções, as quais vêm justamente das pessoas que consomem determinado produto e/ou serviço.

O propósito do GF, técnica de inserção do usuário no processo de projeto, é elicitare ideias e atitudes a respeito de um produto, serviço ou oportunidades específicas, em um ambiente de um grupo interativo. Pazmino (2015, p. 245) salienta que “o grupo é incentivado a dar ideias gerais ou expandir o entendimento sem necessariamente chegar consenso”. Com esse intuito, os participantes compartilham impressões, preferências e necessidades, guiados por um moderador. Trata-se de um grupo composto por indivíduos pré-qualificados (com perfis homogêneos ou heterogêneos), cujo objetivo é discutir e comentar um tópico e avaliar suas perspectivas sob a ótica da experiência (IIBA, 2011). Lupton (2013) define o Grupo Focal como uma ferramenta de pesquisa que contribui para desvendar problemas projetuais, identificar tendências e elencar requisitos, podendo estar tanto no início (coleta de dados) ou no final do processo projetual. Pode, ainda, estar situado no percurso do processo de projeto, com a intenção de avaliar possibilidades e possíveis soluções. Assim, o GF pode: i) ser exploratório; ii) contribuir no desenvolvimento de um produto ou serviço; iii) servir como meio de avaliação da satisfação dos clientes com um produto ou serviço. O usuário pode envolver-se de maneira: i) informativa, fornecendo informações; ii) consultiva, dando *feedback* sobre possíveis caminhos e/ou soluções; ou iii) participativa, envolvendo-se na criação do produto/serviço do projeto em questão. Nesse estudo, explorou-se o caráter informativo dessa técnica, contribuindo para a reflexão e o debate.

2.1 Origem e objetivo

A técnica de GF foi desenvolvida na década de 1940 no *Bureau of Applied Social Research* — instituto da Columbia University, especializado em pesquisas de comunicação em massa, e seu primeiro uso foi em pesquisas de mercado sobre programas de rádio. Robert Merton foi um dos primeiros a utilizar a técnica e a desenvolvê-la. Durante a Segunda Guerra Mundial, essa técnica permitiu analisar a eficácia da propaganda de guerra nas rádios. Nesse contexto, Merton, contratado pelo governo dos Estados Unidos, aplicou um procedimento no qual doze participantes em um estúdio de rádio respondiam a informações relacionadas à guerra; para conteúdos associados negativamente, os participantes deveriam apertar um botão vermelho, e, para conteúdos recebidos positivamente, apertar um botão verde (BLOOR *et al.*, 2001).

Na década de 1980, os grupos focais ganharam popularidade principalmente entre sociólogos e psicólogos, sendo aplicados em pesquisas sociais e de marketing. Assim, além dos aspectos negativo (botão vermelho) e positivo (botão verde), passou a ser importante também saber o porquê dessas percepções. Embora essa técnica tenha surgido na década de 1940, e aprimorada na década de 1980, o seu nome foi estabelecido na década de 1990 pelo psicólogo Ernest Dichter, que cunhou o termo “grupo de foco” em 1991 (BLOOR *et al.*, 2001).

2.2 Classificação e estrutura

Kotler (2011) entende o GF como uma metodologia de pesquisa popular para obtenção de *insights* úteis sobre o pensamento. Quando pequenos grupos de pessoas são recrutadas de uma população mais ampla e são entrevistadas, por meio de uma discussão focada, surgem resultados de natureza qualitativa, que não podem ser projetados para uma população em geral. Ou seja, essa técnica é classificada como pesquisa qualitativa, em que os resultados de uma sessão são analisados e comunicados como tema e perspectiva, mas que não podem ser generalizados, uma vez que não se trata de uma amostra estatisticamente significativa. IIBA (2011) destaca como vantagem da aplicação desta técnica: i) a habilidade de elicitar dados de um grupo de

pessoas em uma única sessão (poupa tempo e custo); ii) permitir compreender as atitudes, experiências e desejos das pessoas; iii) ambiente no qual os participantes podem considerar suas visões pessoais em relação às outras pessoas. Ao mesmo tempo, o estudo alerta para algumas desvantagens: i) os participantes podem estar preocupados com questões de confiança e indispostos a discutir; ii) os dados coletados (o que as pessoas dizem) podem não ser coerentes com o comportamento das pessoas; iii) se o grupo for muito homogêneo, as respostas podem não representar o conjunto completo dos requisitos; iv) dificuldades para agendar; v) um produto novo não permite análise de usabilidade; vi) em um grupo heterogêneo, pode ocorrer autocensura por divergência de opinião, podendo ter resultados com baixa qualidade dos dados coletados.

As discussões dos grupos focais tradicionalmente ocorrem com seis a nove (SANTA ROSA e MORAES, 2012) ou com dez a doze participantes (PAZMINO, 2015), dentro de uma sala e, de preferência, em volta de uma grande mesa (ou em círculos). Um moderador introduz o tema e as questões e gerencia o trabalho, salientando que não existem respostas certas ou erradas (SANTA ROSA e MORAES, 2012). As sessões são registradas em áudio e/ou vídeo e, posteriormente, são produzidos relatórios que incluem citações selecionadas para apoiar as discussões. Santa Rosa e Moraes (2012, p. 69) também recomendam que, “no intuito de garantir a privacidade e segurança dos envolvidos, deve ser atribuído um número (ou código) a cada participante, e o relatório final de apresentação dos dados deve ter as verbalizações associadas a esses números”.

2.3 Aplicação

Optou-se por realizar dois grupos focais, um com professores da graduação com experiência em ensino ou educação a distância – EAD (em sua maioria da área do Design), e outro com alunos da pós-graduação em Design, com o intuito de explorar diferentes percepções quanto ao ensino remoto emergencial. Ambos foram realizados em setembro de 2020 de forma remota e online, uma vez que a pandemia não permitia encontros presenciais. Seguindo as orientações, ambos foram registrados

em áudio, e, nos relatórios posteriores, foram atribuídos números para os participantes do GF dos professores e letras para o GF dos estudantes.

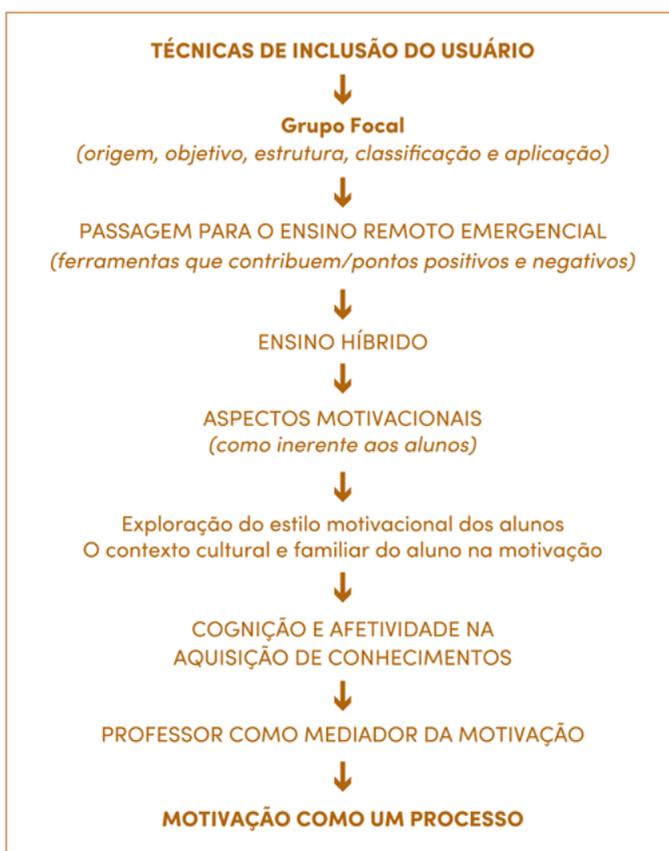
No primeiro grupo focal, foram realizadas discussões sob a perspectiva dos professores com experiência em EAD que colaboraram com impressões a partir de seus estudos em especializações ou da experiência prática ministrando aulas no formato remoto ou remoto emergencial (esses termos serão discutidos mais adiante). Foram convidados quatorze participantes, já prevendo problemas de agenda e possíveis desistências. A aplicação contou com nove professores, formando um grupo de composição homogênea no que diz respeito à experiência na área da educação. As discussões foram mediadas por um moderador, e os depoimentos compilados por um registrador. O moderador teve o cuidado de promover discussões sem induzir e ao mesmo tempo incentivar a discussão. Foi realizada uma única questão aberta: “como avaliar a motivação dos alunos no ensino remoto emergencial?”, buscando identificar percepções individuais de cada professor, bem como discussões entre o grupo. O GF foi planejado para ocorrer durante uma hora; porém, acabou se estendendo por mais trinta minutos, devido à participação proativa dos professores. As discussões ocorreram de forma fluente entre os participantes e foram exploradas as dinâmicas de sala de aula no ensino remoto emergencial.

O segundo grupo focal, por sua vez, explorou a perspectiva dos alunos de pós-graduação, que colaboraram com suas impressões tanto como alunos, quanto, em alguns casos, também como professores de cursos técnico-profissionalizantes e de graduação em Design. A aplicação durou, como previsto, uma hora, e teve a participação de doze alunos da turma de pós-graduandos de mestrado e doutorado no programa de Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como no primeiro grupo, as discussões foram mediadas por um moderador, e os registros foram compilados por um registrador. Para esse grupo foi proposta a seguinte questão geral: “como se autoavaliavam quanto à motivação no ensino remoto emergencial?”. Diferente dos docentes, a conversa com os discentes não fluiu de

forma tão natural, tendo o moderador que estimular a discussão por meio de questionamentos levantados pelos próprios participantes e introduzindo diretamente participantes que estavam mais quietos.

A partir das discussões dos grupos focais, considerando os professores e alunos da graduação e pós-graduação como usuários do sistema de ensino, surgiram *insights* relativos à passagem para o ensino remoto emergencial e os aspectos motivacionais (Figura 1), que serão discutidos na sequência.

Figura 1 – Estrutura do Estudo



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2021).

Foi definido dois grupos diferentes para a aplicação do método de grupo focal com a finalidade de comparar duas perspectivas distintas que se correlacionam. Dessa forma, é possível compreender alguns fatores decisivos na dinâmica de sala de aula do “ensino remoto emergencial”: sociais, psicológicos e econômicos. Esse contexto foi trazido pelos participantes na tentativa de compreender as relações e as motivações de cada indivíduo du-

rante a pandemia de COVID-19.

3 PASSAGEM PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Antes de abordar as percepções e discussões, faz-se necessário precisar alguns termos. Neste estudo, entende-se ensino a distância (EAD) como uma modalidade de educação mediada por tecnologias, em que discentes e docentes estão separados espacial e/ou temporalmente. Dentro do ensino a distância, o ensino remoto compreende atividades pedagógicas não presenciais que podem acontecer por meios digitais (vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, e-mail etc.), via programas de TV ou rádio, pela orientação de leituras e pela distribuição de material didático físico aos alunos, dentre outras atividades (CNE/CP 05/2020). O ensino remoto emergencial, por sua vez, configura-se como um momento crítico, em que, por alguma circunstância urgente (como no caso de uma pandemia), se faz necessário a adoção do ensino remoto, muitas vezes sem antecedência de planejamento e treinamento. Neste cenário, aulas síncronas correspondem àquelas que ocorrem em tempo real, utilizando uma plataforma de videoconferência, com interação entre aluno e professor; já aulas assíncronas são aquelas que possuem diferença entre o tempo em que o conteúdo é postado e quando os alunos o recebem, tendo eles o poder de decidir quando e o quanto é melhor estudarem.

A pandemia de Covid-19 mudou de modo brusco o sistema de ensino tanto na graduação quanto na pós-graduação. A passagem do formato presencial para o remoto emergencial necessitou de um processo de adaptação, e se consolidou de modo surpreendente para muitos. Concordando com essa ideia, a participante B (estudante da pós-graduação) diz que não esperava que fosse se “engajar tanto num formato de ensino remoto”. Assim, este item pretende discorrer sobre as ferramentas que contribuíram nesse processo de transformação, os pontos positivos e negativos levantados pelos professores de graduação e alunos de pós-graduação, assim como a percepção das mudanças futuras para um ensino híbrido.

3.1 FERRAMENTAS QUE CONTRIBUÍRAM

Pelos relatos dos docentes participantes do primeiro GF pôde-se perceber que a passagem do ensino presencial para o “remoto emergencial” foi menos agravada por já estarem usando algumas plataformas e ferramentas voltadas ao ensino a distância. Os nove professores utilizavam o *Moodle*, a maioria continuou e dois passaram para outra plataforma com mais recursos (adequação feita a partir da solicitação da instituição que trabalham). O participante 2 comentou que usava o *Moodle* há bastante tempo, como apoio ao ensino presencial e para eventuais encontros remotos, destacando que a plataforma não é só um repositório para as atividades dos alunos é também um local de interação.

Do ponto de vista dos estudantes da pós-graduação, o participante C comentou que as “plataformas estão bem melhores que alguns anos atrás, a universidade está oferecendo as ferramentas necessárias”. Neste contexto, o participante 4 (professor da graduação) disse que utiliza o *Moodle* e a plataforma Microsoft *Teams* para compartilhar a tela, a fim de desenhar no computador dos alunos. Os conteúdos mais densos foram gravados em vídeo aulas, as quais os alunos assistem antes das aulas por teleconferência. Neste mesmo cenário, a participante 5 complementou que usava o *Moodle* há bastante tempo como apoio ao ensino presencial, e atualmente usa o *Canvas*: “é uma necessidade de adaptação que vai, no futuro, gerar inovações”. O participante 6 também destacou que, às vezes, não é possível orientar todos os alunos presencialmente, mas existem ferramentas no ensino a distância que o permitem. Acredita-se que a experiência com o ensino “remoto emergencial” forneceu ferramentas e processos que podem contribuir com o aprimoramento de um futuro ensino híbrido (presencial e remoto).

O participante 8 comentou que possuir experiência com o ensino híbrido foi um passo positivo para o que se vive agora, com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, ainda que de modo emergencial devido à pandemia. Discorre que “felizmente todos utilizam o *Moodle*, pois as atividades existiam paralelamente no *Moodle*”. No que diz respeito à mudança do ensino

presencial para o “remoto emergencial”, o participante 9 destacou que “é possível ter no ensino remoto o mesmo nível de qualidade do ensino presencial, dependendo do professor com até mais”, pois, “o Moodle permite avaliações contínuas, coisa que no presencial pouco se faz”.

3.2 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Durante as discussões do primeiro GF com professores, foram citados pontos negativos e positivos do ensino “remoto emergencial”, evidenciando os problemas enfrentados e os benefícios. No quadro 1 é possível visualizar a relação entre esses pontos.

Quadro 1 – Levantamento dos pontos positivos e negativos

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Novas ferramentas e tecnologias	Gasto com novos equipamentos
Estratégias didáticas de relacionamento entre alunos	Disciplinas de caráter prático são de difícil adaptação
Trazer palestrantes de forma virtual	Adaptação forçada
A maioria dos alunos são nativos digitais	Sem contato humano presencial
Plataformas gratuitas	Dificuldade de configurar as plataformas
Redução de custos de deslocamento	Alunos com câmera desligada
Redução de tempo de deslocamento	Ambiente com perturbações sonoras

Fonte: Desenvolvido pelos autores (2021).

O participante 1 (professor) expõe que, para disciplinas práticas de modelagem no design de moda, foi montado um mini estúdio em casa, necessitando a obtenção de equipamentos adequados. Outros professores também comentaram sobre os gastos que estão tendo com equipamentos, salientando que “os professores tiveram que se reinventar”. Considera-se esse fato positivo, pois os professores acabaram adentrando em novos horizontes e saindo de uma zona de conforto.

O participante 9 (professor) argumentou, como pontos positivos, a possibilidade de construir “estratégias didáticas de relacionamento”, criar formas de atenuar (não suprir) as necessidades de relações afetivas e pessoais, e oportunidade de falar de amenidades (*chats*). Enfatiza a possibilidade de poder proporcionar palestras com profissionais reconhecidos, além do fato de se conhecer o local do palestrante, seu contexto.

O participante 3 pontuou como positivo o fato de que todos foram “forçados a aprender novas ferramentas e tecnologias”. Já o participante 5 afirma que vê “mais pontos positivos que negativos”, em relação ao ensino. Sob essa ótica, o participante 8 falou da quebra de barreiras, da abertura de fronteiras, ao afirmar que é “olhando para o ensino remoto [que] a gente consegue desfazer algumas fronteiras que antes pareciam impossíveis (...), passamos a olhar o que não poderia ser feito presencialmente (chamar pessoas de outras cidades e países, para fazer palestras, *workshops* e participar de uma aula)” e ainda comenta que “esses eventos foram favorecidos (...) este foi o grande ganho, quebrou-se várias barreiras e pré-conceitos diminuídos”. O participante comentou ainda que essa situação levou a “usar novos recursos e se relacionar de uma forma diferente com alunos e com os colegas professores”.

O participante B (aluno da pós-graduação) salienta como ponto positivo o fato de ficar no conforto da sua casa assistindo à aula; destacou também o vínculo que tem com os colegas. Outro aluno da pós-graduação, participante D, destacou como positivo o sistema de ensino em si, além da “interatividade do *chat*”. Considera positivo o fato de poder “ver de frente todo mundo, diferente do ensino presencial”, a possibilidade de “conhecer novas tecnologias”, e “em certos aspectos as pessoas se aproximaram mais”; também, enfatiza que não consegue “notar perdas em relação às aulas presenciais”. O formato de ensino “remoto emergencial” permitiu acessos que o presencial não possibilita, como no caso do participante E, que explicou que “se não fosse as aulas remotas não poderia estar participando”, devido ao filho recém-nascido.

Com a mudança do ensino presencial para o ensino “remoto emergencial”, com obras por tele conferência, o participante 6 comenta que “pelo sistema ser síncrono fica muito próximo do presencial”, mais do que do sistema de ensino a distância, que possui aulas assíncronas e outros recursos. Ele acredita que existem ainda algumas barreiras por parte dos alunos para o uso de aulas síncronas e assíncronas, mas, nesse sentido, “existem muito mais pontos positivos que negativos”. Como ponto negativo, o

participante ressaltou que existem algumas disciplinas, de caráter prático, que possuem certas barreiras que não são possíveis de transpor para o formato remoto com a mesma qualidade.

O participante 3 (professor) destacou como positivo o fato de que foi preciso rever os equipamentos disponíveis em casa. Já como fator negativo, o participante 4 destaca que o desafio era saber como iria transpor disciplinas práticas para o ensino remoto. O participante 2 comenta que, num primeiro momento, alguns alunos não participaram das aulas síncronas, aumentando sua participação ao longo do tempo (principalmente com a câmara aberta). A participação dos alunos com a câmera fechada é um ponto negativo abordado pela maioria dos professores do primeiro GF. Alguns argumentam que entendem, pois tem casos que podem estar relacionados a problemas técnicos, ou com a timidez do aluno.

O participante 5 salienta como positivo nesse processo o fato de se “estar exigindo sair da zona de conforto”, e, como negativo, “quanto a interação humana todos estamos perdendo”, no que diz respeito à socialização. “Agora os encontros se dão com hora marcada (...) tudo mais controlado”.

Ainda quanto aos aspectos negativos, o participante 7 disserta que, “quando um aluno entra num ensino presencial e é obrigado a passar para um remoto, encontramos grandes dificuldades, até em termos do que os alunos tinham em mãos quanto às tecnologias digitais”. Evidencia o fato desse formato ter iniciado de modo repentino, neste contexto o participante 8 comenta que sentiu “dificuldade quanto à questão emocional”, pois os alunos questionavam e não se tinha respostas, além do trabalho paralelo. Aliado ao fato de ser uma mudança brusca e repentina, a questão da pandemia é o principal fator negativo, como discorre a participante A, ao explicar que “sair de casa é importante para mim”. As pessoas se sentem presas e forçadas a experimentar situações novas; o confinamento da pandemia privou a todos de alguns momentos, como destaca o participante B (estudante da pós-graduação), ao dizer que “o mais negativo é a falta de convívio com os colegas” e a possibilidade de “usar a biblioteca”.

A convivência entre colegas pode ser destacada como ponto ne-

gativo, considerando-se os alunos que apresentam dificuldade em se relacionar. Neste contexto, uma aluna da pós-graduação e professora da graduação (participante G) afirmou ter “dificuldade de criar vínculo presencialmente”, e que esse aspecto piorou no ensino remoto. A participante ressaltou também que se sente “muito mais motivada sendo aluna do que sendo professora”, ainda explica que os seus alunos não ligam a câmera e não participam muito, “porque tem dificuldade de configurar a plataforma” (o que inclui outros dois aspectos negativos).

3.3 ENSINO HÍBRIDO

Todos os transtornos causados pela pandemia forçaram a utilização dos meios digitais no ensino tradicional, fato que antecipou a consciência de mudanças no formato do ensino. Antes da pandemia existia uma relutância em aceitar a hibridização do ensino. A sua discussão foi forçada de modo imperativo. Os participantes do primeiro GF referendam este contexto. O participante 3 discorre que o “choque inicial foi grande (...) e no segundo semestre está mais tranquilo”; ele acredita que, com essas mudanças que estamos vivendo, “muita coisa vai mudar a partir disso”, acreditando num futuro com cursos híbridos, com aulas presenciais e “momentos totalmente online”. Com esse mesmo intuito, o participante 5 alegou que “estamos vivendo uma transformação na educação, que a gente sempre soube que chegaria, mas não na velocidade que a gente está vendo”. O participante 7 acredita que, depois das experiências com o ensino remoto emergencial, até o ensino a distância será repensado, juntamente com o ensino presencial tradicional, que já caminhava para o modelo híbrido: “estamos vivendo um momento de experimentações”.

O participante 9 comenta que “existe um mito de que os alunos têm dificuldade de acessar as plataformas digitais, eles são nativos digitais”. Deste modo, eles irão se adaptar bem em um novo formato de ensino híbrido, em que a tecnologia digital se torna mais efetiva. Obviamente essa declaração deve ser relativizada, uma vez que ser nativo digital não impede dificuldades econômicas, por exemplo, no sentido de não possuir um equipamento de qualidade e acesso à banda larga para um acesso de qualida-

de. Esse mesmo participante argumenta que “toda a desordem gera uma nova ordem (...) neste momento de desordem que nós temos condição de construir uma nova ordem. Para isso precisamos nos despir de determinados conceitos e pré-conceitos. Colocar a nossa inteligência para transformar o que era presencial (do quadro e giz) para algo muito mais interativo (muito mais prazeroso)”, complementando que “esse movimento que aconteceu não tem volta, será necessário os professores saberem utilizar essas ferramentas para ampliar o potencial de desenvolvimento intelectual dos estudantes (...), não vai mais ser possível que os alunos abdicuem de usar seus *smartphones* em sala de aula, pelo contrário”. O participante sugeriu utilizá-los como ferramenta em sala de aula, destacando que, neste novo formato, “o professor que se diz do século vinte e um, vai ter que se despedir do sujeito detentor do conhecimento, do sujeito ativo para o sujeito parceiro, nem ativo nem passivo, agente parceiro de uma construção do conhecimento”. Deste modo, para esse participante, “usar as tecnologias de informação implica num redimensionamento profissional do professor”.

Assim, de uma forma geral, os participantes do primeiro GF acreditam que o ensino remoto trouxe a possibilidade de um ensino híbrido, pois foram visualizadas e experimentadas diversas possibilidades que esse tipo de ensino traz. A otimização de atividades e aproveitamento da tecnologia são os principais fatores experimentados com o “ensino remoto emergencial”.

4 ASPECTOS MOTIVACIONAIS

O termo motivação é derivado do latim *movere*; passa a ideia de movimento, presente em muitas definições, e relaciona-se aos fatores que levam uma pessoa a fazer algo. Segundo Murray (1986, p. 20) a motivação representa “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”; também está relacionada com as necessidades do indivíduo — sejam elas necessidades primárias ou secundárias. O termo motivação é usado pelos professores para alegar a sua falta nos alunos como um obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conhecimentos transmitidos. Grande parte das dificuldades dos professores relaciona-se à motivação para o desenvolvimento de

uma sólida formação profissional, com o intuito de diagnosticar os interesses e as necessidades dos alunos, considerando suas individualidades entre outros condicionantes de aprendizagem (CAMPOS, 2009).

Garrido (1990) vincula a motivação a uma “energia interna”, e essa relação também é compartilhada por outros teóricos, que definem motivação como um processo psicológico, uma força com origem no interior do indivíduo e que o impulsiona a realizar uma ação. Assim, essa “energia interna” dos alunos de graduação e pós-graduação durante a pandemia, tema de interesse desse estudo, é fator decisivo para encontrar estímulos para assistir às aulas e realizar as tarefas, nesta mudança de ambiente e rotina.

4.1 A MOTIVAÇÃO COMO INERENTE AOS ALUNOS

Destaca-se aqui a importância de se considerar as características individuais dos alunos no processo de ensino. Neto (1996) argumenta que os materiais didáticos poderão ser inúteis, por mais qualificados que sejam, se os alunos não estiverem motivados. Ele enfatiza que as estratégias didáticas não terão resultado se os estudantes não estiverem motivados.

A motivação relacionada à aprendizagem é uma área de investigação que, na opinião de Gutiérrez (1986), permite explicar, prever e orientar a conduta dos alunos, considerando que seus êxitos ou fracassos relacionam fatores que levam a agir em determinada direção. Existem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. Na motivação intrínseca, as recompensas são obtidas a partir da execução da tarefa, das competências formadas, capacidades e habilidades adquiridas. É aquela cujo envolvimento com a atividade acontece porque a tarefa é geradora de satisfação. Já na motivação extrínseca as recompensas não são obtidas na atividade, mas são consequência externas e/ou sociais dela. É aquela, por exemplo, preocupada com a opinião do outro (agradar pais e/ou professores, receber elogios ou evitar uma punição). Um professor, por meio de uma diversidade de processos pedagógicos, promove nos alunos a motivação intrínseca e extrínseca, em separado ou combinada (PINTRICH e SCHUNK, 2002). A motivação ainda pode ser explorada a partir do

estilo motivacional de cada aluno, considerando o seu contexto cultural e familiar.

Sob esta perspectiva, considerando as características motivacionais dos alunos, no formato de aula remota, o participante 4 acredita que o professor está mais presente nas aulas virtuais, o que contribui para com os alunos com motivação intrínseca: “o aluno que se sentir motivado neste modelo vai tirar mais proveito desta modalidade. A motivação está relacionada ao perfil do aluno, se ele está ali para aprender e quiser ter uma profissão, ou se quer passar na prova e terminar essa cadeira”.

4.1.1 Exploração do estilo motivacional dos alunos

Preferências por determinados métodos de ensino e por estratégias de aprendizagem são determinadas pelo “estilo motivacional” dos alunos, que podem ser classificados em quatro categorias: i) os que procuram o sucesso; ii) os curiosos; iii) os conscienciosos; iv) os socialmente motivados. Os alunos que procuram o sucesso são aqueles que possuem motivação extrínseca; os curiosos preferem situações de resolução de problemas; os conscientes aceitam qualquer estratégia motivacional; e os socialmente motivados reagem melhor em situações de aprendizagem em grupo (NETO, 1996).

Os estilos motivacionais e a forma como os conhecimentos prévios dos estudantes influenciam a aprendizagem são fatores relevantes no contexto educacional. O ideal, no sistema educacional, seria o professor considerar a multiplicidade de estilos motivacionais e cognitivos existentes em sala de aula, e ser capaz de se adaptar às características dos procedimentos didáticos (NETO, 1996).

Murray (1986) apontou que existem dois modos de atender a motivação: i) considerando as condições externas; e ii) avaliando os comportamentos individuais. Tendo essa perspectiva em mente, os professores do primeiro GF comentam sobre os aspectos motivacionais, avaliando o comportamento dos alunos. O participante 5 argumenta que “no meio digital se reproduz o mesmo tipo de comportamento”; ou seja, quem participava no presencial, participa no remoto. “A postura é reproduzida nos

dois contextos”, exigindo necessidades similares, com as mesmas diversidades de perfis do ensino presencial. O participante 7 também tem conhecimento da diversidade de estilos motivacionais de seus alunos, considerando a questão do planejamento essencial, pois acredita que os alunos estão mais motivados e menos ansiosos, comparado com o semestre passado, pois sabem como vai iniciar e terminar. Esse participante explicou que, ao considerar os estilos motivacionais de cada aluno, pode ser exemplificado ao destacar os vídeos dos alunos nos quais “eles foram muito criativos, melhores do que o esperado; (...) potencializou os aspectos da criatividade, eles tiveram que se reinventar, descobrir ferramentas”.

Pode-se perceber pelos depoimentos dos professores do primeiro GF que, no “ensino remoto emergencial”, é exigido muito mais motivação por parte dos alunos. O mesmo acontece com o segundo GF, conforme apontou a participante A: “me políciei para ter mais concentração”.

4.1.2 O contexto cultural e familiar do aluno na motivação

De acordo com Pintrich e Schunk (2002), observar o comportamento dos alunos é um dos modos de medir a motivação, assim como coletar seus relatos, ou dos professores e familiares. Em seus estudos sobre motivação para a aprendizagem, os autores apontaram fatores que podem afetar a motivação dos estudantes: i) as expectativas e estilos dos professores; ii) os desejos e aspirações dos pais e familiares; iii) os colegas de sala; iv) a estrutura física das aulas; v) o currículo escolar; vi) a organização do sistema educacional; vii) as políticas educacionais; viii) as características individuais dos estudantes.

Nesse cenário, observa-se a necessidade de empatia por parte dos professores, no que diz respeito ao atendimento das motivações dos alunos. Considerando que nem todos os alunos têm acesso a tecnologias avançadas, o participante 1, do primeiro GF, comentou que submeteu os filmes das suas aulas em uma plataforma para facilitar o acesso dos alunos. Com essa mesma preocupação, o participante 7 evidencia o contexto cultural e familiar de cada aluno e se preocupa com algumas questões,

como os problemas de acesso à tecnologia, uma vez que muitos alunos não possuem computador (mas possuem celular). Com isso, ele sugere “mudança da plataforma, pensar mais nos dispositivos *mobile*, porque muitas dessas ferramentas não funcionam no celular”.

4.2 COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NA AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS

Acredita-se na relação entre cognição e afetividade na aquisição de conhecimentos como fator motivacional, e o participante 9 (professor da graduação) corroborou com essa ideia, afirmando que “há um desejo dos alunos de estarem presencialmente. (...) Precisamos do fator afetividade também para a construção do conhecimento”. No ensino remoto, há uma falta de interação afetiva que não existe no ensino presencial.

Em relação aos aspectos relacionados à afetividade do ponto de vista dos alunos da pós-graduação, o participante C explicou que “o que facilita é que no grupo alguns já se conhecem”. O participante F comenta sobre a dinâmica das aulas, que “alia momentos mais sérios com momentos mais descontraídos.” O participante ressaltou também a importância deste aspecto, pois estudou no exterior e sente a diferença, complementa dizendo que com estas interações sociais com mais proximidade que nas aulas do exterior “acabamos fazendo amizades”.

Em relação à afetividade, pôde-se observar que, com esse formato, o vínculo entre os colegas foi fortalecido. A participante A comentou que “me sinto íntima dos colegas, pois estou vindo a casa deles, o vínculo tem sido maior no ensino remoto”. A afetividade contribui para criar vínculos, porém, de um modo diferente no ensino remoto, conforme o que diz o participante H (estudante da pós-graduação e professor da graduação): “se cria um vínculo, mas um vínculo diferente do presencial, (...) ao mesmo tempo que se cria um vínculo íntimo ele não é direto”. Ele acredita que esse diferencial esteja relacionado à questão de pertencimento, e afirma que “questão territorial é importante para a questão de pertencimento”.

A integração das dimensões cognitivas e afetivas na aquisição

de conhecimentos contribui na modificação e na obtenção de melhores resultados de aprendizagem. A tomada de consciência da natureza do saber, assim como o fato de entender que cada um tem um potencial para aprender, pode aumentar a autoconfiança. A incerteza, assim como o medo do novo, afeta a motivação e autoconfiança, conforme pôde-se verificar com o participante J, que ingressou na pós-graduação quando iniciou a pandemia: “parece que não estou fazendo mestrado”. As incertezas afetam o estado de autoconfiança e a aquisição de conhecimentos; o participante 7 salientou que “no semestre anterior (início da pandemia) foi mais complicado no sentido emocional; (...) os alunos ficaram muito assustados, não sabiam o que iria acontecer, e os professores também”. Foi um semestre que os alunos exigiram bem mais atenção. O participante 3 destacou que “no início os alunos estavam mais questionadores se isso era um EAD ou não”. As incertezas e o isolamento social contribuem para a falta de motivação.

Percebe-se que a afetividade, que ocorre nas interações sociais no ensino presencial, contribui para a formação do aluno e está fazendo falta, conforme argumenta o participante I, que evidencia a “falta do ensino presencial”, pois “no presencial existe a chance de trocar com os colegas, virar para o lado e falar”. O ensino não se dá somente na relação professor aluno; a relação entre os alunos também influencia esse sistema.

4.3 PROFESSOR COMO MEDIADOR DA MOTIVAÇÃO

Acredita-se que não é possível ensinar sem se trabalhar a motivação. Nesse sentido, os professores possuem um papel decisivo na aprendizagem dos alunos no que se refere ao incentivo à motivação, atuando para melhorar a motivação dos alunos, ao mesmo tempo em que promovem o conhecimento e o desenvolvimento de potencialidades, capacidades e habilidades. Desse modo, a motivação não é somente uma característica própria dos estudantes, mas também algo mediado pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da universidade.

Quanto à participação dos professores como mediadores da motivação, a participante 2, do primeiro GF, disserta que permitiu

uma diversificação nos modos de executar as tarefas, e esse fato contribuiu para motivar os alunos. Essa ação motivadora, com a diversificação de materiais e linguagens, adequado aos tipos de inteligências e percepção dos alunos, permitiu uma maior participação. Outra atitude dos professores, para motivar a participação dos alunos, foi intercalar aulas síncronas e assíncronas.

Neste cenário o professor é protagonista de incentivos motivacionais. O participante 4 prioriza as aulas síncronas para exercícios e assessoramento, dividiu os alunos em várias salas de no máximo quatro onde eles resolvem exercícios individualmente e colaborativamente, argumenta que “foi a forma em que eu pude chegar mais perto do ensino presencial”, pois percebeu no ensino presencial que os alunos faziam as atividades em conjunto nos computadores do laboratório. Quanto à motivação dos alunos, acredita-se que o desestímulo está relacionado com a pandemia, com as relações sociais que envolvem. Em relação à universidade, “eles já tinham uma fórmula de como iam interagir com aquela disciplina, como interagir para me sair bem na disciplina, ou para aprender ou para passar. Agora essa fórmula teve que ser reestruturada”. Esse formato exige muito mais autonomia dos alunos, e esse movimento, essa reorganização em busca da autonomia, pode desmotivá-los.

Independente do formato das aulas, “o *feedback* do professor é um elemento motivacional para o aluno”, como aponta a participante 2. Essa devolutiva do professor é algo essencial, no que diz respeito à motivação, inclusive em cursos totalmente EAD.

O participante 3 ressalta os vários contextos em que os alunos apresentavam problemas no ensino presencial e que repercutiam no ensino remoto, como por exemplo, casos de depressão e de timidez. Esses fatores refletem no fato de não ligarem a câmera, por exemplo, e o professor deve estar atento a cada um, de modo similar ao presencial. Esse participante comentou que os mesmos alunos que no presencial participavam são os que estão participando no ensino remoto. Para ele, um aluno motivado é sempre motivado, independente do formato (presencial ou remoto).

Considerando que o professor é um mediador da motivação,

ele deve também estar motivado, e, segundo o participante 7, a “motivação dos professores melhorou no segundo semestre porque já aprenderam como fazer”; “os alunos também se sentem mais seguros”.

5 MOTIVAÇÃO COMO UM PROCESSO

De acordo com Pintrich e Schunk (2002), a definição de motivação engloba a noção de “processo”, pois não pode ser observada diretamente, sendo inferida por meio de comportamentos. Por exemplo, ela pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis nos alunos, quando iniciam rapidamente uma tarefa e empenham-se com esforço e persistência. Segundo Nieto (1985), a maioria dos psicólogos define motivação como um “processo” que tenta explicar fatores de ativação, direção e manutenção de determinada conduta.

O participante 9, do primeiro GF, sob a perspectiva da docência, comenta que o ensino é um processo de amadurecimento e aumento da autonomia, e “o que está sendo exigido do aluno é um exercício de autonomia”: “Independente de o foco ser no presencial ou no ensino remoto o objetivo é criar autonomia. (...) O protagonista do seu conhecimento são os alunos”; “reproduz comportamentos que mostram que o aluno não está envolvido com o processo, que envolve colaboração e posturas autônomas”. Independente do modo de ensino, ela acredita que devemos “desenvolver autonomia nos nossos alunos”. O participante C, como estudante de pós-graduação, expõe a busca de autonomia dos estudantes, dizendo que “o desafio é a questão da autogestão”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propôs levantar as percepções de docentes e discentes, por meio do uso de grupo focal — método qualitativo exploratório —, estimulando reflexões de acordo com o cenário acadêmico durante a pandemia do coronavírus. De forma brusca, alunos e professores tiveram que se adaptar a uma nova realidade, o ensino remoto emergencial, que mostrou novas perspectivas para a educação.

Tanto no formato presencial quanto no remoto busca-se desen-

volver a autonomia nos alunos. Tal autonomia seria uma resposta para a motivação, pois o incentivo à descoberta e a delegação de responsabilidade criam um senso de pertencimento e compromisso. O entendimento da motivação intensifica-se no novo formato de ensino remoto; um aluno motivado torna-se responsável pelos seus próprios resultados e se torna capaz de ir além. O modo operante do docente influencia diretamente na experiência do discente e, conseqüentemente, na sua motivação, pois é por meio da dinâmica de aula que o aluno “decide” ou não se empenhar naquele contexto. A forma de contato, a abordagem, os estímulos educacionais, todos corroboram para um senso de pertencimento e contribuição, sendo também um fator motivacional

Nos caminhos para um ensino mais próximo do ideal, é esperado superar os limites da tecnologia, assim como procurar a essência em qualquer formato. Acredita-se na potencialidade do ensino remoto, sendo as mudanças ocorridas um estímulo para o aprimoramento. Nessa conjuntura, é interessante promover interações entre os alunos, usando de tecnologias pouco utilizadas no ensino presencial para transformar a experiência do ensino remoto em algo interessante e dinâmico, favorecendo a conexão e o pertencimento, gerando a autonomia e estabelecendo a motivação. O professor possui um compromisso profissional; independente da modalidade de ensino ser remota ou presencial, é preciso estar preparado para adaptações que possam ocorrer, e, dentro dos limites, das possibilidades e da situação de cada um, é necessário que se faça um trabalho sistematizado que esteja alinhado com os estudantes e suas expectativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP05/2020, de 01 de junho de 2020. Parecer para Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 01 jun. 2020.

BLOOR, M.; FRANKLAND, J.; THOMAS, M.; ROBSON, K. **Focus Groups in Social Research**. London England EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltda, 2001.

CAMPOS, D. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. *In*: Mayor, L.; Tortosa, F.

(Ed.). Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional. Bilbao: Desclee de Brower, 1990. p. 284-343.

GUTIÉRREZ, I. G. La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. *In*: MAYOR, J. (Dir.). **Sociología y psicología social de la educación**. Madrid: Ediciones Anaya, 1986.

IIBA. **Um Guia Para o Corpo de Conhecimento de Análise de Negócios**: Guia Babok. Canadá: International Institute of Business Analysis, 2011.

KOTLER, P.; LEE, N. **Marketing social**: influenciando comportamentos para o bem. Porto Alegre: Bookman, 2011.

LUPTON, E. (Org.). **Intuição, Ação, Criação**: Graphic Design Thinking. Tradução de Mariana Bandarra. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

NETO, A. J. **Estilos cognitivos**. Texto não publicado. Évora: Universidade de Évora, 1996.

NIETO, J. E. Motivación y aprendizaje. *In*: MAYOR, J. (Ed.). **Psicología de la educación**. Madrid: Anaya, 1985.

PAZMINO, A. V. **Como se cria**: 40 métodos para design de produtos. São Paulo: Blucher, 2015.

PINTRICH, R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education** – theory, research and applications. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

SANTA ROSA, J. G.; MORAES, A. M. **Design participativo**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2012.

Como citar este capítulo (ABNT):

BELTRAMIN, V. F. *et al.* Uso da técnica Grupo Focal para mensurar o impacto da pandemia nos estudos: a motivação no ensino remoto emergencial em Design. *In*: OLIVEIRA, G. G. de; NÚÑEZ, G. J. Z. **Design em Pesquisa – Volume 4**. Porto Alegre: Marcavívisual, 2021. cap. 25, p. 500-522. E-book. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/iicd/publicacoes/livros>. Acesso em: 5 ago. 2021 (exemplo).

Como citar este capítulo (Chicago):

Beltramin, Vinicius Fernandes, Simone Melo da Rosa, Fabiano de Vargas Scherer, Branca Freitas de Oliveira e Fábio Gonçalves Teixeira. 2021. "Uso da técnica Grupo Focal para mensurar o impacto da pandemia nos estudos: a motivação no ensino remoto emergencial em Design." *In* Design em Pesquisa - Volume 4, edited by Geísa Gaiger de Oliveira and Gustavo Javier Zani Núñez, 500-522. Porto Alegre: Marcavívisual. <https://www.ufrgs.br/iicd/publicacoes/livros>.