

**Motivação para participar de cursos no MOOC pelos Estudantes de Ciências Contábeis:
uma análise longitudinal no período de suspensão das aulas e de ensino remoto**

VANESSA RODRIGUES DE SOUZA

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

MEIRIELE PIZANI SCOBARE DE OLIVEIRA

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

MATHEUS MESQUITA DOS SANTOS

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

DANIEL RAMOS NOGUEIRA

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

Massive Open Online Courses (MOOC) são plataformas de cursos online oferecidas por universidades nacionais e estrangeiras, sendo uma oportunidade para formação e aperfeiçoamento profissional. O objetivo da pesquisa é analisar se a motivação para participação de cursos no MOOC foi afetada entre o período de suspensão das aulas e ensino remoto. Seguindo a literatura, foram analisadas as motivações extrínseca, intrínseca e social. Além disso, questionou-se também sobre as oportunidades/vantagens e barreiras sob a ótica dos participantes. Trata-se de uma pesquisa quantitativa descritiva e longitudinal. A amostra era de 45 discentes dos quatro anos do curso de graduação. O instrumento de coleta foi um questionário online aplicado em junho (suspensão das aulas) e posteriormente em novembro de 2020 (ensino remoto). A intenção do intervalo de tempo, era de captar as possíveis mudanças motivacionais dos participantes ao realizar o questionário durante a suspensão do calendário acadêmico e após o retorno com atividades remotas. O questionário foi elaborado com base na literatura nacional e internacional. Após a análise, verificou-se que não houve diferença significativa (considerando $p < 0,05$) entre os níveis de motivação intrínseca, extrínseca e social no período de suspensão das aulas e de aulas remotas. Observou-se que a média geral de respostas da motivação extrínseca se sobrepôs a motivação intrínseca e social, ou seja, os alunos podem ser mais incentivados através de recompensas para a realização de um MOOC, como vantagens no trabalho ou para a melhoria de currículos. Conclui-se que as criações de maiores incentivos para os alunos poderiam aumentar o número de interessados, assim como a disponibilização gratuita de certificados e disponibilização em outros idiomas (ex: português).

Palavras chave: MOOC, Motivação, Barreiras, Contabilidade, Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o avanço tecnológico trouxe grandes evoluções para a sociedade, houve uma mudança na adoção de tecnologias e internet, principalmente em países mais desenvolvidos economicamente. Dentre as diversas áreas, o ensino está cada vez mais presente nas plataformas online, provavelmente pela maior necessidade de interatividade e agilidade demandada pela sociedade (Barin & Bastos, 2014; Matta & Figueiredo, 2013; Tavares, 2014; Yuan & Powell, 2013).

Nesse contexto, o Massive Open Online Courses (MOOC) emerge como uma modalidade de curso disponível para todas as pessoas em qualquer lugar que tenha acesso à internet. A maioria dos cursos são oferecidos por instituições renomadas como Harvard, MIT e Cambridge, que estão se unindo a outras universidades e criando portais interativos voltados para a disponibilização de aulas de diversas áreas do conhecimento (Barin & Bastos, 2014; Forno & Knoll, 2013; Tavares, 2014).

A literatura tem evidenciado que o público participante no MOOC tem, dentre seus principais interesses, o desenvolvimento profissional (Alemán de la Garza et al., 2015; Clair et al., 2015; Davis et al., 2014; Mello & Leme, 2016; Moran, 2005; Yuan & Powell, 2013), percebe-se que a maioria já concluiu o curso superior e estão atuando profissionalmente (Bayeck, 2016; Clair et al., 2015; Milligan & Littlejohn, 2017). E como principal barreira os estudos tem apresentado a ausência do tempo (Beaven et al., 2014; Dubosson & Emad, 2015; Sheu et al., 2013; Xiong et al., 2015), justificando a baixa participação dos estudantes, pois a maioria o dedicam aos estudos em conjunto a carreira profissional, sendo comum a presença do trabalhador-estudante e estudante-trabalhador no curso de Ciências Contábeis (J. P. de Souza & Durso, 2018).

Por ser uma plataforma de livre acesso, não existe uma obrigatoriedade de cursar disciplinas no MOOC, sendo assim, torna-se relevante investigar os aspectos que motivam a participação nestes cursos. No que se refere à educação, a teoria da motivação é uma grande aliada, auxilia na aprendizagem e contribui para um maior aproveitamento do curso. Os professores também podem usufruir do campo motivacional, aplicando diferentes estratégias com seus discentes (Bernardino et al., 2018; Davoglio et al., 2016; Mello & Leme, 2016; Ryan & Deci, 2000b; Sobral, 2003).

Em 2020 o surto de coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19 impactou severamente o mundo como um todo. Demonstrou o escasso conhecimento sobre esta doença o que viabilizou a alta propagação e conseqüentemente alto número de mortes. De acordo com Werneck & Carvalho (2020), existem 4 fases de pandemia: contenção, mitigação, supressão e recuperação. A educação superior foi afetada na segunda fase onde alguns cursos suspenderam suas aulas por meses visando a redução da propagação e “achatamento”.

A princípio, presume-se que com a suspensão das aulas, os estudantes ficaram com a carga horária diária semelhante à de profissionais, principal público participante dos MOOCs. Assim sendo, poderia se verificar com os discentes sobre sua motivação para participar de cursos via MOOC neste período de suspensão das aulas e, a posteriori, no retorno das atividades de ensino no formato remoto, permitindo assim comparar se a ausência das aulas impactaria nos aspectos motivacionais para cursar um MOOC.

Considerando este contexto da relevância do MOOC, a reduzida participação de estudantes e os fatores que podem motivar/impedir a participação nos cursos, buscou-se nesta investigação responder a seguinte questão de pesquisa: **A motivação para participação de cursos no MOOC foi afetada entre o período de suspensão das aulas e ensino remoto?**

O objetivo geral consiste em verificar se a motivação para participação de cursos no MOOC foi afetada entre os períodos de suspensão das aulas (junho/2020) e ensino remoto (novembro/2020). A pesquisa tem característica longitudinal, permitindo a comparação entre estes dois momentos.

Este estudo busca contribuir com a literatura sobre MOOC e motivação educacional no ensino superior, visto que no Brasil a exploração do tema ainda é escassa (Andrade & Silveira, 2016). Seu diferencial é o período de aplicação do questionário, onde analisou uma possível mudança no interesse dos estudantes durante a suspensão do calendário acadêmico e no decorrer do mesmo. Até o presente momento, não se verificou outro estudo que utilizou esta abordagem longitudinal (coleta em 2 momentos), no qual fosse possível captar as possíveis mudanças das intenções dos alunos, partindo daí a contribuição teórica.

A contribuição prática é voltada às Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos na modalidade online, pois entender a motivação dos participantes é relevante para a adequada oferta e acompanhamento dos cursos e controle da evasão.

Do ponto de vista social, pode-se atribuir relevância à investigação, pois a educação mediada por tecnologia é uma das grandes aliadas na dispersão e multiplicação do conhecimento, permitindo que o aprendizado vá além das fronteiras dos países nos quais ficam as universidades que promovem os cursos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse tópico, será apresentada a fundamentação teórica da pesquisa, dividida em cinco partes. Inicialmente será apresentado o MOOC, suas modalidades, continuando com as oportunidades/vantagens e barreiras. Por fim, abordam-se as motivações e pesquisas anteriores.

2.1 Mooc

Massive Open Online Courses (MOOC) são cursos completamente on-line caracterizados pelo potencial de atender milhares de alunos simultaneamente (Alvarez & Amaya, 2015; Barin & Bastos, 2014; Moura & Souza, 2017). Segundo Tavares (2014), em comparação com os cursos tradicionais de Educação a Distância (EaD), os MOOCs dispõem de uma maior abrangência, contribuindo para um livre alcance às pessoas que possuem acesso à internet. A maioria dos cursos são voltados aos estudos complementares de graduação ou continuidade acadêmica (Andrade & Silveira, 2016; Padua et al., 2015), contudo, podem-se encontrar também cursos de especialização e mestrado nestas plataformas.

Estão disponíveis para qualquer pessoa, a qualquer momento, pois, não têm idade limitada nem se restringem a um local fixo, sendo necessária para participação uma conexão com a internet, e-mail ou uma conta de mídia social para fazer login (Frolov & Johansson, 2013). Os MOOCs fundamentam-se na interação de alunos que se auto organizam conforme a sua necessidade de aprendizado, conhecimento, habilidades e interesses comuns (McAuley et al., 2010).

Pesquisando o cenário dos MOOCs, a prática pioneira foi feita por David Wiler (da Utah State University, em 2007), contudo, foi Sebastian Thrun, (professor da Stanford University, em 2011), quem obteve renome da mídia com o curso sobre Inteligência Artificial (IA), visto como uma inovação educacional. Assim, muitas universidades implantaram MOOCs em suas grades curriculares, como cursos de extensão ou como bônus. A Universidade de Stanford, que é uma das pioneiras na utilização desta metodologia, possui MOOCs abertos para o aprendizado a qualquer momento, já outros que possuem prazos específicos (Silveira, 2016).

As plataformas mais conhecidas são Coursera, edX e Udacity, dos Estados Unidos, Future Learn, do Reino Unido, e a europeia OpenupEd (Forno & Knoll, 2013). De acordo com Padua, Nakano e Jorente (2015), a plataforma Coursera, com fins lucrativos, foi fundada por Daphne Koller e Andrew Ng, ambos professores de Stanford, chegou ao Brasil em 2014, com o objetivo de disponibilizar cursos em parceria com a USP, Unicamp e a Fundação Lemmann. A plataforma Coursera tem mais de 150 universidades parceiras em todo o mundo,

com 70 milhões de estudantes e o Brasil é o 5º país em número de participantes, contando com 3 milhões em 2020 (Coursera, 2020). A edX, forjada em parceria com o MIT e Harvard, é uma instituição sem fins lucrativos. Já a UDACITY tem como principal objetivo capacitar os estudantes para o mercado de trabalho.

No Brasil, a plataforma Veduca disponibiliza cursos de universidades como USP, UNESP, UEMA, Senado Federal e outras instituições (Santo et al., 2016; R. de Souza & Cypriano, 2016). O Veduca foi a plataforma pioneira no Brasil em possibilitar cursos MOOCs em português, fazendo parcerias com 13 renomadas universidades como, Harvard, Standford, Yale, MIT, disponibilizando em suas plataformas mais de 5 mil aulas com aprendizagem Online (Moura & Souza, 2017; Padua et al., 2015).

É possível encontrar cursos de áreas diversas, como linguagem de programação, negócios, ciências, artes, matemática, física, inovação, empreendedorismo, cultura da América Latina e gestão educacional estratégica (Alemán de la Garza et al., 2015; Alvarez & Amaya, 2015; Dubosson & Emad, 2015). Possibilitando assim visualizar os diferentes campos disponíveis para os alunos.

Conforme Pedro e Baeta (2016), os MOOCs possuem prestígio, pois suas propriedades alinham-se grandemente com as tendências futurísticas na área da educação, formação e qualificação profissional. Dessa forma, proporciona-se o aumento da aprendizagem através da internet, como a preferência por cursos de curta duração e também a criação de novos sistemas de recompensa e de certificação, viabilizando o aumento da formação de parcerias interinstitucionais para a construção de currículos mais completos conforme a necessidade do mercado de trabalho.

Diante das necessidades, os cursos online são considerados fundamentais pelas instituições de trabalho, uma vez que por seu caráter inovador consegue associar distintos contextos de disseminação do conhecimento (Silva, 2013). Para Alvarez e Amaya (2015), os MOOC's são uma estratégia de competição das universidades, pois se estendem como meios de produção, distribuição e armazenamento de recursos educacionais.

Conforme Chen (2014), o objetivo das universidades além de expandir o acesso à educação é desenvolver novas fontes e proporcionar seu próprio marketing. O fato de atingir alunos de outros lugares do mundo pode alavancar a visibilidade da Universidade assim, se auto promovendo além de inovar o aprendizado (Gaebel, 2013). Eliminando as dificuldades temporais e de acesso entre as instituições e alunos (R. de Souza & Cypriano, 2016).

A educação aberta traz novos horizontes de inovação no ensino superior, permitindo que as instituições e estudantes explorem novos parâmetros de aprendizagem on-line e práticas modernas no ensino. Portanto, as organizações necessitam repensar como tornar seus modelos de currículo e cursos afetivamente flexíveis e acessíveis (Yuan & Powell, 2013).

2.1.1 Principais diferenças entre o xMOOC e cMOOC

Os MOOCs são encontrados como xMOOCs ou cMOOCs (Clair et al., 2015; Daniel, 2012; Dubosson & Emad, 2015; Fidalgo-Blanco et al., 2016; Gonçalves et al., 2015; Tavares, 2014; Yuan & Powell, 2013). Ambos são referência nas formas de aprendizado, apenas seguem aplicações diferentes.

Os xMOOC são sucessivos, ou seja, suas características são mais tradicionais, as aulas são redigidas por mestres e professores, estabelecendo relação de ouvinte e especialista, onde o professor auxilia no processo de aprendizagem, fundamentados em abordagens intuicionistas (Andrade & Silveira, 2016; Dias Júnior, 2017; Scortegagna & Silveira, 2014). Não há grandes interações entre os discentes e visa o compartilhamento do conhecimento entre alunos e professor (Tavares, 2014).

As características do cMOOC se distinguem na aplicação do conteúdo, onde o docente só orienta os alunos (Scortegagna & Silveira, 2014). Sendo assim, os alunos praticam maior

interação e desenvolvimento social, com isso o docente passa a ser um mediador, pois a busca dos conteúdos é feita e compartilhada pelos alunos de forma independente (Scortegagna & Silveira, 2014; Tavares, 2014; Yeager et al., 2013; Yuan & Powell, 2013). O aluno tem mais liberdade no seu método de aprendizado e maiores formas de comunicação através das redes sociais e convívio com os outros discentes (Andrade & Silveira, 2016).

Tabela 1 - Comparação de xMOOC e cMOOC

Fator	xMOOC	cMOOC
Foco	Conteúdo	Network (rede de Contatos)
Professor	Especialista	Facilitador
Currículo	Predefinido / estruturado	Aberto / adaptável
Dinâmica	Aprenda com o professor	Aprenda com uma rede de contatos
Ferramentas	Plataforma única	Os alunos podem escolher entre várias ferramentas

Fonte: Adaptado de Dubosson e Emad (2015).

Em resumo, os cMOOCs, são fundamentados no princípio do “conectivismo” de instrução com “redes desenvolvidas informalmente”. E os xMOOCs se baseiam em conteúdo, que constituem uma abordagem mais “comportamentalista” (Dubosson & Emad, 2015; Gonçalves et al., 2015; Yuan & Powell, 2013, p. 7). Vale ressaltar, que o professor de ambas as modalidades de MOOC fornecem apoio para os estudos, apenas a forma de orientação se diferencia.

2.1.2 Oportunidades/Vantagens

A disponibilidade dos MOOC's de forma online facilita seu uso, já que pode ser acessado por diferentes recursos tecnológicos. Os estudantes conseguem acessar por diferentes aparelhos, através de notebooks, tablets e smartphones, além de possuir fácil acesso em qualquer lugar, como em casa, no trabalho, ambientes públicos, campus, aeroportos, trens, entre outros (Alemán de la Garza et al., 2015; Clair et al., 2015; Sheu et al., 2013).

Os MOOC's podem ser uma forma viável dos adultos continuarem estudando mesmo durante os afazeres do cotidiano, já que fornece uma educação independente, flexibilizando os horários e lugares, apoiando a educação continuada (Clair et al., 2015). É uma oportunidade para as pessoas que desejam se qualificar e não possuem tempo nem disponibilidade para se dedicar presencialmente nas salas de aula (Tavares, 2014).

Yuan e Powell (2013), observaram que a maioria dos alunos das plataformas já possuem algum diploma, sendo considerada um meio de educação continuada para alunos e profissionais. Clair et al. (2015), explicam que o emprego e o certificado podem ser motivações para a conclusão dos cursos. E mesmo os alunos que já se encontram matriculados em alguma instituição podem participar dos MOOC's, complementando assim seu aprendizado (Chen, 2014).

Os MOOC's também podem estimular o estudo em equipe (Clair et al., 2015). A abordagem conectivista cria vínculos de conhecimento dos alunos, ajudando e tirando dúvidas um dos outros e até compartilhando materiais de aprendizagem adicional. Em uma pesquisa, foi possível identificar que os alunos ficaram “encantados” ao fazer parte de um fórum com pessoas de diferentes locais do mundo (Dubosson & Emad, 2015).

A esperança é que os MOOC's consigam levar uma educação de qualidade para diversos lugares, permitindo acesso para todos, ajudando em suas carreiras e expandindo suas redes intelectuais (Pappano, 2012). Yuan e Powell (2013) concluem que os MOOC's podem tornar o ensino mais barato e acessível, além de ser flexível, permitindo que o participante consiga equilibrar o trabalho, a família e a sua vida particular.

2.1.3 Barreiras

Apesar de prático, algumas pesquisas destacam possíveis restrições, como cursos ofertados em outros idiomas, que representam uma barreira para a maioria dos alunos de países em desenvolvimento (que não tenham o inglês como língua oficial), ocasionando uma redução do potencial desses cursos, afetando inclusive o desempenho no entendimento das falas dos professores, com as legendas e em atividades como chats e fóruns (Dubosson & Emad, 2015; Moura & Souza, 2017). Por outro lado, os MOOC's são normalmente realizados em inglês, pois a intenção é ter maior disseminação das plataformas (Clair et al., 2015; Gaebel, 2013). A literatura também apresenta o tempo como grande barreira (Beaven et al., 2014; Dubosson & Emad, 2015; Sheu et al., 2013; Xiong et al., 2015).

Já Barin e Bastos (2014), citaram 4 outros desafios que devem ser enfrentados, o primeiro é: A certificação ofertada, que na maioria das vezes não computam horas e isso pode desinteressar um grande público. O segundo ponto foi sobre a necessidade dos professores se atualizarem para acompanhar essa nova fase da educação, o que leva também ao terceiro ponto, onde os autores comentam sobre os direitos autorais, que dificultam aos docentes usarem o material das plataformas. E, por último, há uma preocupação com algumas plataformas que cobram para disponibilizar cursos que garantem créditos universitários e comentam que isso pode vir a se tornar muito comum no futuro.

Souza, Cardoso e Perry (2019), estudaram sobre a acessibilidade dos MOOC's para portadores de deficiência, visto que as plataformas atuam de forma massiva e aberta, devendo abranger todas as pessoas. A pesquisa foi realizada na plataforma Lúmina com os padrões MOOC, gratuito, aberto e massivo. Os autores utilizaram um curso denominado “Construção da igualdade racial” que disponibiliza Língua de Sinais (Libras), legenda para surdos, audiodescrição, material em PDF, áudio (MP3) e arquivo para impressão em tinta e Braille. Apesar do estudo realizado, os autores ressaltam que nem todas as plataformas disponibilizam os mesmos recursos, pois podem encarecer a produção do curso. Concluem explicando a necessidade de refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

Outro ponto destacado, foi à dificuldade dos alunos realizarem seus estudos sozinhos, sem a interação e apoio de algum professor, o que pode vir a prejudicar o processo. O aprendizado somente guiado pela tecnologia pode ser algo complexo (Chen, 2014; Forno & Knoll, 2013; Moran, 2005). O alto custo de produção das aulas e a falta de retorno que as Universidades sofrem, também podem explicar a ausência de orientadores e recursos, já que para isso seria necessário aumentar a equipe, ocasionando maiores gastos (Chen, 2014; Gaebel, 2013; N. Souza et al., 2019).

Outro problema citado é a grande evasão que sofrem os MOOC's, pois apesar de abrangerem um público grande, infelizmente nem todos que se inscrevem, permanecem até sua conclusão (Alemán de la Garza et al., 2015). Um dos motivos que pode explicar a alta evasão, é a falta de avaliação do candidato, já que os cursos são abertos para diferentes níveis de alunos. Outro fator seria a ausência de custo, pois em cursos tradicionais que há mensalidade ou taxa de inscrição, os alunos pensam sobre o valor investido e nos MOOC's não há essa preocupação, pois não haverá nenhuma penalidade (Chen, 2014). Além desses fatores podem estar envolvidos também, como: falta de disciplina, falta de autonomia, imaturidade e falta de pré-requisito. Os cursos online demandam esforço e tempo (Matta & Figueiredo, 2013) e o gerenciamento do tempo para estudar é fundamental (Cornacchione Jr., 2007).

2.2 Motivação

A motivação é um fator complexo, sofre muitas influências, variando a quantidade e as formas (Beaven et al., 2014; Clement et al., 2014; Mello & Leme, 2016; Ryan & Deci,

2000a, 2000b). É um dos motores principais para a aprendizagem, além de ser uma precursora para o raciocínio e pensamento crítico dos assuntos abordados (Clement et al., 2014).

O que pode caracterizar e orientar a motivação são suas origens e metas, uma pessoa pode ser influenciada de diferentes maneiras, por exemplo, um aluno pode ser comprometido com seus deveres escolares por curiosidade e interesse ou somente para obter aprovação dos pais e professores (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

As motivações são encontradas em duas formas, intrínseca, que expressa o interesse ou prazer do indivíduo ao realizar algo, e a motivação extrínseca, onde a pessoa é movida pelas consequências e objetivos (Ryan & Deci, 2000a; Sobral, 2003). Também pode ocorrer a ausência de motivação, onde a pessoa não possui inspiração para agir, definido como amotivação (Ryan & Deci, 2000a).

Deci e Ryan (2008), explicam que as motivações intrínsecas são aquelas com objetivo de desenvolvimento pessoal, já as extrínsecas possuem interesses como riqueza e fama.

A motivação intrínseca vem de dentro do indivíduo e está relacionada à personalidade e sensação de prazer do mesmo. Os alunos são intrinsecamente motivados quando aprender é um objetivo por si só (Ehrman et al., 2003). Ao realizar uma atividade onde a pessoa é movida intrinsecamente, esta desperta satisfação, diversão e/ou desafio, e tem tendência a buscar e ampliar suas capacidades para aprender e explorar, não havendo preocupação com pressões ou recompensas (Clement et al., 2014; Guimarães & Bzuneck, 2002; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

A motivação extrínseca tem como objetivo suprir as pressões e ordens com a intenção de demonstrar competência e habilidades conforme as consequências desejadas, recompensas ou evitar problemas (Guidetti & Martinelli, 2017; Guimarães & Bzuneck, 2002). De acordo com Poffo (2016), a motivação extrínseca é a sensação ocasionada em uma pessoa ao produzir uma atividade para alcançar gratificações.

A amotivação, é o menor grau de motivação, é uma assimilação inexistente entre as preferências e atitudes. Não há significado para as atitudes, pois constituem uma índole casual, na qual se esquivam de interferências "internas" ou "externas" que recaem sobre o indivíduo (Davoglio et al., 2016).

Além da motivação intrínseca e extrínseca, Davis et al. (2014) explicam que as relações sociais também podem influenciar os alunos a participarem do uso de MOOC's. Considerando que alguns modelos proporcionam fóruns e chats. Xiong et al. (2015, p. 26) propõem que "a motivação dos alunos do MOOC é composta por três dimensões: aspectos intrínsecos, extrínsecos e sociais", já que as relações sociais podem ser um meio motivacional para os alunos.

2.3 Pesquisas Anteriores

Ao abordar sobre a participação no MOOC, encontram-se na literatura alguns resultados que contribuem na compreensão dos fatores motivacionais.

A atividade profissional é destacada como motivação entre os adultos (Gaebel, 2013; Stognieva, 2017; Yuan & Powell, 2018), o que pode trazer aperfeiçoamento e educação continuada (Clair et al., 2015). Em 2020, uma pesquisa realizada pela Coursera, seis meses após a conclusão do curso, revelou que 87% dos participantes relataram benefícios na carreira, sendo que em países emergentes este percentual foi de 91% (Coursera, 2020).

O fato de haver universidades renomadas ofertando os cursos, também influencia no interesse dos alunos. No resultado da pesquisa realizada por Xiong et al., (2015, p. 31), a motivação extrínseca se destaca, e podem ser utilizados prêmios, certificados ou outros incentivos como recompensa para os alunos. Porém, apresentam possíveis barreiras como disponibilidade do aluno e domínio do idioma.

Sheu et al. (2013), relataram que é possível que um MOOC produza mais do que conhecimentos e atividades tradicionais do curso realizado. Podem ser direcionadores para a construção de conexões de estudos entre os próprios alunos. Na pesquisa dos autores, a motivação intrínseca superou a extrínseca, relatando pontos como “curiosidade, busca de informações, autoaperfeiçoamento e desejo de aprender algo”, sendo que 70% dos entrevistados tinham objetivos pessoais de autoaperfeiçoamento (Sheu et al., 2013, pp. 11–12).

Aparentemente identifica-se dois grupos de matriculados, sendo que alguns fazem como forma de educação/entretenimento, enquanto outros buscam melhorias na carreira. Contudo, Xiong et al. (2015) acrescentam a esta lista as motivações sociais. Segundo os autores, as motivações intrínsecas são a curiosidade e desejo de aprendizado, a motivação extrínseca é a busca de certificados e atualizações para o estudo ou trabalho e, paralelamente, encontra-se a motivação social, que refere-se às interações sociais que os alunos podem encontrar nos cursos.

3 METODOLOGIA

3.1 Classificação, instrumento e coleta dos dados

Este estudo classifica-se como quantitativo descritivo e longitudinal. O questionário utilizado foi dividido em quatro partes, a primeira parte concentrou-se nas informações pessoais do entrevistado, como: sexo, idade e informações acadêmicas, abrangendo também o ano da graduação que estava cursando, tempo de estudo disponível e seu nível de conhecimento em outros idiomas (Beaven et al., 2015; Davis et al., 2014).

A segunda parte buscou saber o nível de proximidade do aluno perante os MOOC's, para isso, foi realizada uma breve contextualização para que o entrevistado atingisse maior fidedignidade em suas respostas (Davis et al., 2014; Moura & Souza, 2017; Muhammad et al., 2016; Stognieva, 2019; Ulrich & Nedelcu, 2015). Na terceira parte, foi aplicado o tópico motivacional, dividido entre intrínseca, extrínseca e social (Beaven et al., 2014; Davis et al., 2014; Muhammad et al., 2016; Sheu et al., 2013; Stognieva, 2019; Ulrich & Nedelcu, 2015; Xiong et al., 2015). Já a quarta parte concentrou-se nas oportunidades, vantagens e barreiras de cada entrevistado (Beaven et al., 2014; Davis et al., 2014; Moura & Souza, 2017; Muhammad et al., 2016; Sheu et al., 2013; Stognieva, 2019; Ulrich & Nedelcu, 2015). Por fim, na terceira e a quarta parte utilizou-se a escala de Likert de 5 pontos de concordância, sendo “1 - discordo totalmente” e “5 - concordo totalmente”.

O período da coleta de dados ocorreu durante dois momentos diferentes. O primeiro questionário (1Q) ocorreu durante a suspensão do calendário acadêmico por causa da pandemia do Covid-19 em junho de 2020, período que os estudantes estavam ainda sem aulas. Nesta etapa obteve-se 101 questionários respondidos, 8 foram eliminados por estarem incompletos, totalizando 93.

A aplicação do segundo questionário (2Q) ocorreu em novembro de 2020, com aulas ocorrendo no formato de ensino remoto. Resultou em 62 questionários respondidos, destes, 5 estavam incompletos, 2 repetidos e 10 pessoas que participaram desta segunda etapa, mas não responderam o primeiro questionário. A intenção de aplicar dois questionários em períodos diferentes, era permitir a comparação das motivações, barreiras e oportunidades dos entrevistados em períodos com e sem aulas. Ao todo, obteve-se 45 questionários como amostra final, pois foram considerados apenas aqueles que responderam nas duas oportunidades de coleta. Na primeira aplicação do questionário havia um incentivo para que os alunos participassem, ao realizá-lo, o discente recebia uma planilha com link's de acesso para cursos da área contábil disponíveis em diversos MOOCs. Na segunda aplicação não houve oferta de recompensa ao respondente.

O público-alvo foram os estudantes dos quatro anos do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade do Paraná. O acesso ao questionário foi através de um link enviado por Email, Whatsapp e Redes Sociais. Antes do envio, foi realizado um pré-teste para saber se os alunos compreendiam o desejado e se o texto informativo do que é um MOOC era suficiente para responder as devidas questões. Não havendo problemas no pré-teste o questionário seguiu para aplicação.

A realização da pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição e foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.2 Análise estatística

Para a análise dos dados utilizou-se o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Foi aplicado o coeficiente alfa de Cronbach, utilizado para estimar a confiabilidade dos questionários, medindo a correlação entre as respostas através da análise do perfil das respostas dos participantes. Se as variáveis apresentarem um alpha (α) mais próximo ou igual a 1 significa que há correlações, porém, se for igual ou mais próximo de 0 significa que as variáveis são independentes (Hora et al., 2010; Marôco & Garcia, 2006).

Tabela 2 - Estatística de confiabilidade

	Coeficiente alfa de Cronbach	Número de Variáveis
Oportunidades e Vantagens	0,705	6
Barreiras	0,633	6
Motivação Intrínseca	0,847	5
Motivação Extrínseca	0,908	5
Motivação Social	0,900	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme a Tabela 2, o α mais baixo foi identificado no grupo de barreiras, com o coeficiente indicando 0,633. Os demais apresentaram escalas acima de 0,7, evidenciando a confiabilidade das variáveis dentro dos agrupamentos de acordo com a literatura estatística (Pallant, 2005).

No decorrer da análise foram utilizados testes de diferenças de média pareados, utilizando estatísticas não paramétricas, uma vez que as distribuições não apresentaram normalidade, sendo este um dos pressupostos para uso da estatística paramétrica (Pallant, 2005).

Nos tópicos 4.3 e 4.4 de análise das oportunidades, vantagens, barreiras, e motivações, os resultados são apresentados de forma geral, englobando os resultados do primeiro (1Q) e segundo questionário (2Q), caso seja necessário destacar uma informação específica de um deles, será informado de qual questionário foi extraída a informação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Dados Demográficos

Foram coletados 45 questionários, a maioria dos participantes do sexo feminino (62,22%), com a maior faixa etária entre 17 a 24 anos (73,33%). Houve participação dos 4 anos da graduação. A maioria dos participantes trabalha ou faz estágio na área Contábil, no primeiro questionário foram apontados 60% e no segundo questionário 64,44%. Provavelmente durante o período de coleta, alguns participantes iniciaram suas carreiras, pois o número de participantes que se dedicavam integralmente ao estudo diminuiu, no primeiro questionário foram apontados 13,33% e no segundo passou a ser 6,67%.

Referente ao tempo disponível de estudo, houve uma queda em horas de estudos por semana. No primeiro questionário (período de suspensão das aulas) a maior concentração apontou de 16 a 20hs por semana (24,44%). Já no segundo questionário (com aulas remotas), a maior frequência passou a ser até 5hs por semana (37,78%).

Tabela 3 - Atuações e Horas disponíveis de estudo por semana

Características	1º Questionário		2º Questionário	
	Freq.	%	Freq.	%
Atuação	45	100%	45	100,00%
Dedico-me integralmente ao estudo	6	13,33%	3	6,67%
Trabalha ou faz estágio, mas não na área Contábil	12	26,67%	13	28,89%
Trabalha ou faz estágio na área Contábil	27	60,00%	29	64,44%
Horas disponíveis de estudos por semana	45	100,00%	45	100,00%
Até 5hs por semana	5	11,11%	17	37,78%
de 6 a 10hs por semana	9	20,00%	11	24,44%
de 11 a 15hs por semana	10	22,22%	10	22,22%
de 16 a 20hs por semana	11	24,44%	5	11,11%
de 21 a 25hs por semana	8	17,78%	1	2,22%
Acima de 25 hs por semana	2	4,44%	1	2,22%

Fonte: Dados da Pesquisa

No questionário foi solicitado o nível de domínio em outros idiomas, como inglês e espanhol. O inglês ficou em sua maioria como intermediário (40%) e o espanhol obteve a mesma proporção para o nível "nenhum" e "básico" (42,22%).

Tabela 4 - Nível de domínio em outros idiomas

Nível de domínio	Inglês		Espanhol	
Nenhum	6	13,33%	19	42,22%
Básico	15	33,33%	19	42,22%
Intermediário	18	40,00%	5	11,11%
Avançado	6	13,33%	2	4,44%
Total	45	100,00%	45	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa

O nível de domínio em outros idiomas é importante para identificar as possíveis barreiras que os alunos possam ter, pois a maior parte dos cursos nos MOOC ainda é em língua estrangeira.

4.2 MOOC

Após uma breve contextualização sobre o que é MOOC, foi solicitado o nível de conhecimento do participante sobre o tema. No primeiro questionário 48,89% revelaram não saber nada sobre o MOOC. Já no segundo questionário a maior concentração apontou que 60% tinham algumas informações claras sobre o MOOC.

Tabela 5 - Nível de conhecimento sobre o MOOC

Nível de conhecimento sobre o MOOC	1º Questionário		2º Questionário	
	Freq.	%	Freq.	%
Eu sei exatamente o que são MOOCs	4	8,89%	5	11,11%
Eu tenho algumas informações claras sobre o MOOC	7	15,56%	27	60,00%
Eu ouvi falar sobre MOOC, mas não sei o que significa	12	26,67%	11	24,44%
Não sei nada sobre o MOOC	22	48,89%	2	4,44%

Fonte: Dados da Pesquisa

Também foi solicitado o nível de proximidade dos alunos perante o MOOC, no primeiro questionário 23 pessoas (51,11%) revelaram não ter realizado nenhum curso/disciplina EAD, 40 participantes (88,89%) apontaram não ter feito nenhum curso em um MOOC, e 29 pessoas (64,44%) não conhecem algumas das plataformas que oferecem MOOC.

Tabela 6 - Nível de proximidade com o MOOC - 1º Questionário

Proximidade com o MOOC	Sim	%	Não	%	Total
Você já realizou algum curso/disciplina a distância e online (EAD)?	22	48,89%	23	51,11%	45
Você já fez algum curso em um MOOC?	5	11,11%	40	88,89%	45
Você conhece alguma dessas Plataformas de MOOC (Udemy, Coursera, edX, Udacity, FutureLearn, Veduca e mooc list)?	16	35,56%	29	64,44%	45

Fonte: Dados da Pesquisa

As mesmas perguntas foram reproduzidas no segundo questionário, porém com a intenção de captar as informações dentro do período de início das aulas até o momento da realização do 2º questionário. Como por exemplo, foi questionado se as mesmas pessoas tinham realizado algum curso/disciplina EAD de junho até o momento da segunda coleta, e 28 pessoas apontaram que sim (62,22%). Também foi questionado se haviam feito algum MOOC durante o mesmo período, e 36 pessoas revelaram que não (80%).

Tabela 7 - Nível de proximidade com o MOOC - 2º Questionário

Proximidade com o MOOC	Sim	%	Não	%	Total
De junho de 2020 até agora, você realizou algum curso/disciplina a distância e online (EAD) (sem contar com as aulas da universidade)?	28	62,22%	17	37,78%	45
De junho de 2020 até agora, você já fez algum curso em um MOOC?	9	20,00%	36	80,00%	45
Você conhece alguma dessas Plataformas de MOOC (Udemy, Coursera, edX, Udacity, FutureLearn, Veduca e mooc list)?	24	53,33%	21	46,67%	45

Fonte: Dados da Pesquisa

A maior variação foi identificada na variável de conhecimento das plataformas que antes era de 35,56% e passou a ser 53,33% no segundo questionário. Podendo estar correlacionado com a explicação sobre MOOC e o incentivo que foi ofertado para quem participasse do primeiro questionário (o respondente recebia um arquivo com link's de acesso às plataformas que ofereciam MOOC na área de ciências contábeis).

No segundo questionário foi solicitado que o aluno não considerasse as aulas que estavam sendo ministradas a distância, e mesmo assim houve alteração para realização de cursos/disciplinas online, passando de 48,89% para 62,22%.

Já na questão da realização de cursos no MOOC, quatro pessoas passaram a ter feito, alterando de 11,11% para 20% no segundo questionário.

4.3 Oportunidades, Vantagens e Barreiras

4.3.1 - Oportunidades e Vantagens

A maior média surgiu no interesse por um certificado de uma faculdade de prestígio, com 75,56% da amostra no primeiro questionário e 66,67% no segundo questionário concordando totalmente. A mesma variável foi identificada como fator de interesse no artigo de Davis et al. (2014), o que pode significar que os alunos tenham interesse em conhecer e cursar outras em universidades e o MOOC pode facilitar esse acesso.

A flexibilidade com o ritmo de estudos também foi destacada como um fator de interesse dos alunos obteve a segunda maior média no segundo questionário (4,53), com 57,78% da amostra concordando totalmente. Na literatura também é possível encontrar outros

participantes com interesse frente à flexibilidade ofertada (Sheu et al., 2013; Stognieva, 2019; Ulrich & Nedelcu, 2015).

Assim como no estudo de Davis et al. (2014), o acesso gratuito também obteve grande número de concordância, mais da metade (55,56% no primeiro questionário e 51,11% no segundo questionário), responderam concordar totalmente com o encorajamento ao ter acesso gratuito nas plataformas. A disponibilização dos cursos com baixo custo mostra a necessidade de mais instituições se conectarem nas plataformas (Muhammad et al., 2016). O acesso gratuito pode ser uma das fontes de sucesso do MOOC, apontado tanto por professores quanto por alunos (Ulrich & Nedelcu, 2015).

A dispensa da conclusão do curso não foi tão relevante para os alunos de ciências contábeis, visto que foi a variável que recebeu a menor média em ambos os questionários (3,27 e 3,53). Porém, a maior frequência das respostas predominou na escala de "concordo totalmente", com 28,89% no primeiro questionário e 33,33% no segundo questionário.

Tabela 8 - Oportunidades e Vantagens

		MÉDIA	DEV. P.	DT	DP	NCND	CP	CT
Eu gosto de utilizar o computador para estudar.	1Q	4,07	0,939	0(0,00)	5(11,11)	3(6,67)	21(46,67)	16(35,56)
	2Q	4,22	0,927	1(2,22)	1(2,22)	6(13,33)	16(35,56)	21(46,67)
A gratuidade de cursos no MOOC me encoraja a estudar nesta modalidade	1Q	4,38	0,834	0(0,00)	2(4,44)	4(8,89)	14(31,11)	25(55,56)
	2Q	4,47	0,588	0(0,00)	0(0,00)	2(4,44)	20(44,44)	23(51,11)
A acessibilidade e a flexibilidade de estudo me encorajam a fazer um MOOC	1Q	4,18	0,886	0(0,00)	2(4,44)	8(17,78)	15(33,33)	20(44,44)
	2Q	4,31	0,821	1(2,22)	0(0,00)	4(8,89)	19(42,22)	21(46,67)
Eu teria interesse em realizar um MOOC para receber um Certificado de uma universidade de prestígio	1Q	4,67	0,739	1(2,22)	0(0,00)	1(2,22)	9(20,00)	34(75,56)
	2Q	4,56	0,785	1(2,22)	0(0,00)	2(4,44)	12(26,67)	30(66,67)
Eu me sinto confortável com o fato de aprender no meu próprio ritmo e seguindo minha própria programação	1Q	4,29	0,895	0(0,00)	2(4,44)	7(15,56)	12(26,67)	24(53,33)
	2Q	4,53	0,588	0(0,00)	0(0,00)	2(4,44)	17(37,78)	26(57,78)
Eu me sentiria mais a vontade de fazer um curso sem a obrigação de concluir	1Q	3,27	1,468	8(17,78)	6(13,33)	10(22,22)	8(17,78)	13(28,89)
	2Q	3,53	1,375	5(11,11)	6(13,33)	9(20,00)	10(22,22)	15(33,33)

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: Para cada variável há duas linhas, que representam respectivamente o resultado do primeiro questionário (1Q) e segundo questionário (2Q). As colunas foram divididas em média, desvio padrão (DEV. P.), frequência absoluta e percentual dos níveis de Likert, que são: discordo totalmente (DT), discordo parcialmente (DP), nem concordo nem discordo (NCND), concordo parcialmente (CP) e concordo totalmente (CT).

Significância: * $p < .05$. Foi realizado o teste de diferença de médias pareado entre o Q1 e Q2.

As variáveis não apresentaram diferenças significativa (considerando $p < 0,05$) entre os dois períodos de aplicação do questionário.

Considerando a significância de 0,10 (p value = 0,056), a variável "Eu me sinto confortável com o fato de aprender no meu próprio ritmo e seguindo minha própria programação" apresentou diferença entre os dois períodos. Talvez pelo fato das aulas terem voltado de forma remota no mesmo período de aplicação do segundo questionário, ocasionando um maior envolvimento com aulas e apurando os fatos mais importantes para os alunos.

4.3.2 - Barreiras

A maioria dos participantes apontou que possui acesso aos recursos tecnológicos, alterando de 60,00% para 64,44% entre os dois questionários. Não teve nenhum participante que discorda totalmente e somente três (6,67%) discordaram parcialmente no primeiro questionário, passando para zero no segundo questionário. A habilidade digital também não apontou ser um problema para os alunos, já que a média ficou entre 4 e 3,98. Conforme Moura e Souza (2017), há uma alta concordância entre os alunos quanto a utilizar o computador para estudar, assim como habilidade digital e acesso aos mesmos.

Apesar do acesso não aparentar ser uma barreira para a maioria, um dos participantes relatou (no campo de comentários no final do questionário) que a "dificuldade de concentração" é um problema para os cursos no formato EAD, pois há muitas distrações, onde mistura-se ambientes de descanso e o convívio com outras pessoas.

Tabela 9 – Barreiras

		MÉDIA	DEV. P.	DT	DP	NCND	CP	CT
Eu tenho habilidade digital para realizar cursos a distância	1Q	4	1,044	1(2,22)	3(6,67)	9(20,00)	14(31,11)	18(40,00)
	2Q	3,98	1,055	1(2,22)	4(8,89)	7(15,56)	16(35,56)	17(37,78)
Eu tenho acesso aos recursos tecnológicos para realização de cursos a distância	1Q	4,36	0,933	0(0,00)	3(6,67)	5(11,11)	10(22,22)	27(60,00)
	2Q	4,51	0,727	0(0,00)	0(0,00)	6(13,33)	10(22,22)	29(64,44)
Me sinto confortável em fazer um curso em outro idioma (inglês/espanhol)	1Q	3,24	1,495	8(17,78)	7(15,56)	10(22,22)	6(13,33)	14(31,11)
	2Q	2,96	1,537	12(26,67)	8(17,78)	4(8,89)	12(26,67)	9(20,00)
O fato de não ter certificado ou ter que pagar pelo certificado ao final do curso me incomoda	1Q	3,04	1,413	8(17,78)	9(20)	11(24,44)	7(15,56)	10(22,22)
	2Q	3,38	1,211	4(8,89)	7(15,56)	10(22,22)	16(35,56)	8(17,78)
Eu deixaria de usar o MOOC por falta de entusiasmo com o curso	1Q	3,58*	1,076	4(8,89)	1(2,22)	12(26,67)	21(46,67)	7(15,56)
	2Q	4,07*	1,031	2(4,44)	1(2,22)	7(15,56)	17(37,78)	18(40,00)
Eu deixaria de fazer um curso no MOOC por falta de tempo	1Q	3,49*	1,308	4(8,89)	8(17,78)	7(15,56)	14(31,11)	12(26,67)
	2Q	4,13*	1,057	2(4,44)	2(4,44)	4(8,89)	17(37,78)	20(44,44)

Fonte: Dados da Pesquisa

Significância: * $p < .05$. Foi realizado o teste de diferença de médias pareado entre o Q1 e Q2.

Conforme a tabela 9, obteve-se duas variáveis com diferenças significativas.

A falta de tempo é uma observação frequente na literatura (Beaven et al., 2014; Dubosson & Emad, 2015; Sheu et al., 2013; Xiong et al., 2015). No primeiro questionário obteve-se média de 3,49 passando a ser 4,13 no segundo questionário para "eu deixaria de fazer um curso no MOOC por falta de tempo". A diferença significativa (considerando $p < 0,05$) pode ser explicada pela volta às aulas, período no qual os alunos apontaram ter menos tempo disponível para estudo conforme a tabela 3. A concentração das respostas no segundo questionário para concordo totalmente foi de 44,44%.

A falta de entusiasmo também apresentou uma diferença significativa (considerando $p < 0,05$). A desistência é muito frequente nos MOOCs (Davis et al., 2014). No primeiro questionário somente 15,56% dos participantes concordaram totalmente em deixar um MOOC por falta de entusiasmo, passando a ser 40% no segundo questionário.

Considerando um peso de 0,10 para significância (p value $< 0,10$), a variável de desconforto em fazer um MOOC em outro idioma também teve mudança de um período para outro. O desconforto pode estar relacionado com a falta de domínio em outras línguas, como apresentado na tabela 4. O inglês aparenta ser uma língua mais dominada pelos alunos, com 40% apontando estar em um domínio intermediário, porém, o espanhol demonstrou 42,22%

para “nenhum” e “básico”. A variável de desconforto obteve diferenças de médias, de 3,24 para 2,96 entre o primeiro e segundo questionário. Beaven et al. (2014), explicam que a barreira linguística pode ser um fator de especulação pela desistência dos alunos.

4.4 Fatores Motivacionais

4.4.1 - Motivação Intrínseca

A possível realização de um MOOC, considerando a motivação intrínseca, ficou mais destacada pelo interesse em um tema (média 4,60 e 4,73) e para desenvolvimento pessoal (média 4,62 e 4,58), visto que são as características que obtiveram as maiores médias em ambos os questionários.

A variável de motivação para desenvolvimento pessoal obteve alto nível de concordância (CT) para 66,67% dos participantes em ambos os períodos de coleta, concordando com a literatura (Davis et al., 2014; Sheu et al., 2013).

A motivação por um tema interessante variou de 4,6 para 4,73, com maioria concordando totalmente (62,22% para 75,56% entre o primeiro e segundo questionário). No estudo de Xiong et al. (2015), o interesse também se destacou entre as motivações.

Tabela 10 - Motivação Intrínseca

		MÉDIA	DEV. P.	DT	DP	NCND	CP	CT
Se fosse um tema interessante	1Q	4,60	0,539	0(0,00)	0(0,00)	1(2,22)	16(35,56)	28(62,22)
	2Q	4,73	0,495	0(0,00)	0(0,00)	1(2,22)	10(22,22)	34(75,56)
Por curiosidade	1Q	3,82	1,093	2(4,44)	2(4,44)	13(28,89)	13(28,89)	15(33,33)
	2Q	3,93	0,939	1(2,22)	2(4,44)	9(20,00)	20(44,44)	13(28,89)
Por prazer	1Q	3,62	1,248	3(6,67)	6(13,33)	10(22,22)	12(26,67)	14(31,11)
	2Q	3,82	1,173	3(6,67)	2(4,44)	11(24,44)	13(28,89)	16(35,56)
Para desenvolvimento pessoal	1Q	4,62	0,614	0(0,00)	1(2,22)	0(0,00)	14(31,11)	30(66,67)
	2Q	4,58	0,753	1(2,22)	0(0,00)	1(2,22)	13(28,89)	30(66,67)
Por hobbie	1Q	3,16	1,348	6(13,33)	9(20,00)	12(26,67)	8(17,78)	10(22,22)
	2Q	3,24	1,351	8(17,78)	3(6,67)	13(28,89)	12(26,67)	9(20,00)

Fonte: Dados da Pesquisa

Significância: * $p < .05$. Foi realizado o teste de diferença de médias pareado entre o Q1 e Q2.

Apesar das médias serem todas acima de três, o hobbie apresentou a menor média, variando de 3,16 para 3,24.

As variáveis não apresentaram diferenças significativas (considerando $p < 0,05$) entre os dois períodos de aplicação do questionário. Demonstrando que as motivações intrínsecas dos participantes não variaram significativamente após o retorno das aulas no modelo remoto.

4.4.2 - Motivação Extrínseca

As motivações extrínsecas obtiveram médias próximas, todas acima de quatro. No primeiro questionário, destaca-se como motivação para fazer um MOOC, a busca de mudança de carreira ou subir de cargo, com média de 4,44. A concentração da amostra em CT foi de 62,22% no primeiro questionário e 64,44% no segundo. Este resultado vai em consonância com a literatura, pois a busca de desenvolvimento profissional é frequente nos resultados (Alemán de la Garza et al., 2015; Clair et al., 2015; Davis et al., 2014; Mello & Leme, 2016; Moran, 2005; Yuan & Powell, 2013).

Já no segundo questionário, a maior média (4,6) é a motivação para melhorar o currículo. Variando de 64,44% para 66,67% entre os dois períodos. Na pesquisa de Davis et

al. (2014), a motivação para melhoria do currículo também foi selecionada por grande parte dos participantes.

Assim como na literatura (Alemán de la Garza et al., 2015; Clair et al., 2015; Xiong et al., 2015), a intenção de receber um certificado também foi selecionada por grande parte dos participantes, variando de 53,33% para 46,67% com médias entre 4,29 e 4,16 no primeiro e segundo questionário, respectivamente.

Tabela 11 - Motivação Extrínseca

		MÉDIA	DEV. P.	DT	DP	NCND	CP	CT
Para receber um certificado	1Q	4,29	0,968	1(2,22)	2(4,44)	4(8,89)	14(31,11)	24(53,33)
	2Q	4,16	1,043	2(4,44)	1(2,22)	6(13,33)	15(33,33)	21(46,67)
Se o assunto fosse relacionado ao curso de Ciências Contábeis	1Q	4,31	0,793	0(0,00)	1(2,22)	6(13,33)	16(35,56)	22(48,89)
	2Q	4,36	0,712	0(0,00)	0(0,00)	6(13,33)	17(37,78)	22(48,89)
Se recebesse alguma vantagem no trabalho	1Q	4,29	0,968	1(2,22)	0(0,00)	10(22,22)	8(17,78)	26(57,78)
	2Q	4,53	0,726	0(0,00)	1(2,22)	3(6,67)	12(26,67)	29(64,44)
Para melhorar meu currículo	1Q	4,25	0,755	1(2,22)	0(0,00)	1(2,22)	14(31,11)	29(64,44)
	2Q	4,60	0,720	1(2,22)	0(0,00)	0(0,00)	14(31,11)	30(66,67)
Para fazer uma mudança de carreira ou subir de cargo	1Q	4,44	0,893	1(2,22)	1(2,22)	3(6,67)	12(26,67)	28(62,22)
	2Q	4,53	0,786	1(2,22)	0(0,00)	2(4,44)	13(28,89)	29(64,44)

Fonte: Dados da Pesquisa

Significância: * $p < 0,05$. Foi realizado o teste de diferença de médias pareado entre o Q1 e Q2.

As variáveis não apresentaram diferenças significativas (considerando $p < 0,05$) entre os dois períodos de aplicação do questionário. Considerando um peso de 0,10 ($p < 0,10$) apresentou mudança na variável "se recebesse alguma vantagem no trabalho". A média passou de 4,29 no primeiro questionário para 4,53 no segundo. A diferença pode estar relacionada com a mudança de atuações apresentada na tabela 3, no primeiro questionário 13,33% dos respondentes não atuavam no mercado de trabalho e no segundo questionário passou a ser somente 6,67%.

4.4.3 - Motivação Social

A motivação social obteve, em geral, médias bem inferiores em relação aos outros dois grupos de motivação já analisados. A maioria das proporções se encontrava no nível nem concordo nem discordo, com a média variando de 2,76 até 3,49. Xiong et al. (2015), dizem que a motivação social é menos preditiva do que as motivações extrínseca e intrínseca.

A maior média nos dois questionários foi apontada para se conectar com outros estudantes da mesma área de interesse, com a maior frequência de respondentes concentrado no concordo parcialmente com 31,11% no primeiro questionário e 33,33% no segundo para nem concordo nem discordo.

A possibilidade de comunicação através de fóruns e discussões em grupo apresentou média 3,22 no primeiro questionário e 3,09 no segundo questionário, com a maior concentração na escala CT (concordo totalmente) no primeiro questionário (26,67%). Resultado próximo de Ulrich e Nedelcu, (2015) e Stognieva, (2017).

A menor média foi apontada para caso algum amigo estivesse realizando um MOOC também, com média variando de 2,89 para 2,76.

Tabela 12 - Motivação Social

		MÉDIA	DEV. P.	DT	DP	NCND	CP	CT
Para me conectar com outros estudantes da minha área de interesse	1Q	3,49	1,180	3(6,67)	6(13,33)	12(26,67)	14(31,11)	10(22,22)
	2Q	3,40	1,214	5(11,11)	3(6,67)	15(33,33)	13(28,89)	9(20,00)
Se um amigo meu estivesse realizando também	1Q	2,89	1,335	11(24,44)	4(8,89)	14(31,11)	11(24,44)	5(11,11)
	2Q	2,76	1,171	9(20,00)	9(20,00)	12(26,67)	14(31,11)	1(2,22)
Para participar de uma comunidade de aprendizado	1Q	3,44	1,324	4(8,89)	9(20,00)	7(15,56)	13(28,89)	12(26,67)
	2Q	3,24	1,228	4(8,89)	8(17,78)	15(33,33)	9(20,00)	9(20,00)
Para conhecer pessoas e compartilhar aprendizado virtualmente	1Q	3,16	1,261	6(13,33)	7(15,56)	13(28,89)	12(26,67)	7(15,56)
	2Q	3,02	1,270	7(15,56)	8(17,78)	13(28,89)	11(24,44)	6(13,33)
Para participar de fóruns e discussões em grupos internacionais	1Q	3,22	1,444	8(17,78)	6(13,33)	11(24,44)	8(17,78)	12(26,67)
	2Q	3,09	1,411	9(20,00)	6(13,33)	11(24,44)	10(22,22)	9(20,00)

Fonte: Dados da Pesquisa

Significância: * $p < .05$. Foi realizado o teste de diferença de médias pareado entre o Q1 e Q2.

As variáveis não apresentaram diferenças significativas (considerando $p < 0,05$) entre os dois períodos de aplicação do questionário. Demonstrando que as motivações sociais dos participantes não variaram significativamente após o retorno das aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa consistiu em verificar se a motivação para participação de cursos no MOOC foi afetada entre o período de suspensão das aulas e ensino remoto. Após a análise, pode-se verificar que não houve diferença significativa (considerando $p < 0,05$) entre os níveis de motivação intrínseca, extrínseca e social entre os dois períodos avaliados.

No presente estudo, a média geral das respostas de motivação extrínseca foi maior que a motivação intrínseca e motivação social, ou seja, os alunos podem ser mais incentivados através de recompensas para a realização de um MOOC, sendo elas vantagens no trabalho ou para a melhoria de currículos, assim promovendo um maior envolvimento e maior retenção dos alunos (Xiong et al., 2015).

Embora alguns artigos mencionam as dificuldades de acesso tecnológico e habilidade com as plataformas (Beaven et al., 2014; Muhammad et al., 2016), de forma geral, os alunos de ciências contábeis não apresentaram grandes dificuldades de acesso, porém apontaram grandes níveis de possíveis desistências para cursos em outros idiomas, pela falta de tempo e com a falta de entusiasmo.

Houve algumas diferenças significativas ($p < 0,05$) do primeiro para o segundo questionário, como a possibilidade de desistência por falta de tempo e entusiasmo, que podem estar relacionados com as voltas às aulas, onde foi demonstrada no segundo questionário a redução de tempo disponível para estudo.

A interpretação dos resultados deve considerar algumas limitações da pesquisa, como, à delicada situação do que está acontecendo de maneira global (pandemia do Covid-19), a pesquisa não captou dados referentes às condições emocionais, financeiras dentre outros fatores, que podem ter sido ocasionados pela pandemia e podem de alguma forma, ter impactado nos respondentes no momento da resposta do questionário ou no período entre a primeira e segunda coleta de dados.

O artigo buscou contribuir para entender quais as principais motivações dos alunos na participação no MOOC. Mas é necessário estudar abordagens mais sofisticadas e diferentes

para encontrar e promover as motivações dos alunos frente ao MOOC (Xiong et al., 2015). E, como sugestão para as próximas pesquisas, recomenda-se realizar uma divulgação mais ampla do questionário, com intenção de receber um número maior de respondentes. Além disso, utilizar mais que um meio de coleta (questionário, entrevista etc.). Sugere-se também realizar em um período maior ou diferente, para que a análise seja feita em outras circunstâncias, como por exemplo, durante as férias dos discentes, ou promover análises de grupos amostrais diferentes, como egressos, na qual abriria um leque de possibilidades e respostas diversas para as motivações.

REFERÊNCIAS

- Alemán de la Garza, L. Y., Sancho-Vinuesa, T., & Gómez Zermeño, M. G. (2015). Atypical: Analysis of a Massive Open Online Course (MOOC) with a relatively high rate of program completers. *Global Education Review*, 2(3), 68–81.
- Alvarez, M. V., & Amaya, A. A. (2015). Beneficios de los MOOC en la educación superior. *Memorias Del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 4(4), 1–13.
- Andrade, M. V. M., & Silveira, I. F. (2016). Panorama da aplicação de Massive Open Online Course (MOOC) no ensino superior: Desafios e possibilidades. *EaD Em Foco*, 6(3), 101–114. <https://doi.org/10.18264/eadf.v6i3.392>
- Barin, C. S., & Bastos, F. da P. de. (2014). Problematização dos MOOC na atualidade: Potencialidades e desafios. *Renote*, 11(3), 1–10. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.44707>
- Bayeck, R. Y. (2016). Exploratory study of MOOC learners’ demographics and motivation: The case of students involved in groups. *Open Praxis*, 8(3), 223–233. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.282>
- Beaven, T., Codreanu, T., & Creuzé, A. (2014). 4 Motivation in a language MOOC: Issues for course designers. *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, 48–66. <http://dx.doi.org/10.2478/9783110420067.4>
- Bernardino, A. de O., Coriolano-Marinus, M. W. de L., Santos, A. H. da S., Linhares, F. M. P., Cavalcanti, A. M. T. de S., & de Lima, L. S. (2018). Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(1), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0104-070720180001900016>
- Chen, Y. (2014). Investigationg MOOCS through bolg mining. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 85–106. <https://doi.org/https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1695>
- Clair, R. S., Winer, L., Finkelstein, A., Fuentes-Steeves, A., & Wald, S. (2015). Big hat and no cattle? The implications of MOOCs for the adult learning landscape. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 27(3), 65–82. Recuperado de <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/3866>
- Clement, L., Custódio, J. F., Rufini, S. É., & Filho, J. de P. A. (2014). Motivação autônoma de estudantes de física: Evidências de validade de uma escala. *Psicologia Escolar e*

Educacional, 18(1), 45–56. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100005>

Cornacchione Jr., E. B. (2007). eLearning: Mitos e distratores. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18(45), 7–8. <https://doi.org/10.1590/s1519-70772007000400001>

Coursera. (2020). 2020 Impact report - Serving the world through learning. In *Edx.Org*. Recuperado de https://energypedia.info/wiki/EnDev_Report_on_Impacts

Daniel, S. J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3, 1–20. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5334/2012-18>

Davis, H., Dickens, K., Leon, M., MariaDel Mar Sánchez, V., & Su, W. (2014). MOOCs for universities and learners: An analysis of motivating factors. *CSEDU 2014 - Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education*, 1, 105–116. <https://doi.org/10.5220/0004844901050116>

Davoglio, T. R., Dos Santos, B. S., & Da Conceição Lettnin, C. (2016). Validação da escala de motivação acadêmica em universitários Brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 24(92), 522–545. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300002>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Dias Júnior, J. B. (2017). *Meta-mooc: Uma ferramenta para geração de Moocs adaptativos e personalizáveis* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21135>

Dubosson, M., & Emad, S. (2015). The forum community, the connectivist element of an xMOOC. *Universal Journal of Educational Research*, 3(10), 680–690. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031004>

Ehrman, M. E., Leaver, B. Lou, & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–330. [https://doi.org/doi:10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/doi:10.1016/S0346-251X(03)00045-9)

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2016). From massive access to cooperation: lessons learned and proven results of a hybrid xMOOC/cMOOC pedagogical approach to MOOCs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0024-z>

Forno, J. P. D. F., & Knoll, G. F. (2013). Os Moocs no mundo : Um levantamento de cursos online abertos massivos. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 24(3), 178–194. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2705>

Frolov, I., & Johansson, S. (2013). An adaptable usability checklist for MOOCs. *Digitala Vetenskapliga Arkivet*, 1–66. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A727242&dsid=9387>

- Gaebel, M. (2013). MOOCs: Massive Open Online Courses. EUA occasional papers. *European University Association*, 1–18. Recuperado de <https://eua.eu/downloads/publications/moocs - massive open online courses.pdf>
- Gonçalves, B., Ester, T., Chumbo, I., & Gonçalves, V. (2015). Massive Open Online Courses (MOOC) na formação contínua de professores: Um estudo de caso. *Revista Onis Ciência*, 3(10), 5–21. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13108>
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. de C. (2017). Percepções infantis: Relações entre motivação escolar e suporte familiar. *Psico-USF*, 22(3), 515–525. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220311>
- Guimarães, S. É. R., & Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: Um estudo exploratório. *Psico-USF*, 7(1), 1–8. Recuperado de <http://www.uel.br/portal/index.php?pagina=404&urlProcurada=www.uel.br/pos/mestredou/images/stories/do>
- Hora, H. R. M. da, Monteiro, G. T. R., & Arica, J. (2010). Confiabilidade em questionários para qualidade: Um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, 11(2), 85–103. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1983-8026.9321>
- Marôco, J., & Garcia, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/133>
- Matta, C. E. da, & Figueiredo, A. P. S. (2013). MOOC: Transformação das práticas de aprendizagem. *X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 11–13. Recuperado de https://neoa.unifei.edu.br/images/conteudo/Artigos/ESUD_Claudia_AnaPaula.pdf
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). *The MOOC model for digital practice* (p. 64). Charlottetown, CA: University of Prince Edward Island.
- Mello, M. B. de J. B. de, & Leme, M. I. da S. (2016). Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 581–590. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031053>
- Milligan, C., & Littlejohn, A. (2017). Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2), 92–102. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3033>
- Moran, J. (2005). Tendências da educação online no Brasil. *Educação Corporativa e Educação a Distância*, 1–14. Recuperado de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/tendencias.pdf
- Moura, V. F. de, & Souza, C. A. de. (2017). Características disruptivas dos Massive Open Online Courses (MOOCs): Uma análise exploratória no ensino superior Brasileiro. *Teoria e Prática Em Administração*, 7(2), 102–127. <https://doi.org/10.21714/2238-104x2017v7i2-33103>

- Muhammad, S. H., Mustapha, A., & Haruna, K. (2016). Massive Open Online Courses: Awareness, adoption, benefits and challenges in Sub-Saharan Africa. *International Journal of ICT and Management A*, 4(2), 60–68.
- Padua, M. C., Nakano, N., & Jorente, M. J. V. (2015). Análise de uma plataforma MOOC brasileira sob a ótica do Design da Informação: VEDUCA. *Proceedings of the 7th Information Design International Conference*, 2(2), 682–696.
<https://doi.org/10.5151/designpro-CIDI2015->
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual* (2nd ed.). Chicago: Open University.
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, 2(12), 1–7. Recuperado de http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-aremultiplying-at-a-rapid-pace.html?_r=0
- Pedro, N., & Baeta, P. (2016). MOOC desenvolvidos no ensino superior português: um estudo descritivo em torno de modelos pedagógicos, estratégias de funcionamento, mecanismos de avaliação e taxas de sucesso. *Indagatio Didactica*, 8(5), 128–152.
<https://doi.org/10.34624/id.v8i5.2482>
- Poffo, M. (2016). *Utilização da gamificação para motivar a aprendizagem: um estudo de caso em engenharia de software* (Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí). Recuperado de <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/2331>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Santo, E. do E., Cardoso, A. L., Santos, A. G. dos, & Fonseca, K. Z. (2016). Desafios pedagógicos na implantação de cursos Mooc: um relato de experiência na UFRB. *Em Rede - Revista de Educação a Distância*, 3(1), 109–118.
- Scortegagna, L., & Silveira, L. F. da. (2014). Massive Open Online Course (MOOC) na educação matemática: Possibilidades. *Atas Do XXV Seminário de Investigação Em Educação Matemática*, 449–452. Recuperado de http://www.apm.pt/files/_T2_5343660583d12.pdf
- Sheu, F.-R., Bonk, C. J., & Kou, X. (2013). A mixed methods look at self-directed online learning: MOOCs, open education, and beyond. *25th Annual Ethnographic & Qualitative Research Conference*, 1, 1–24.
- Silva, Â. N. da. (2013). *EAD nas universidades corporativas: o desafio das empresas públicas na busca pela competitividade* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco).
- Silveira, L. F. da. (2016). *MOOC na educação financeira: análise e proposta de*

desenvolvimento (Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora).

- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25–31. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722003000100005>
- Souza, J. P. de, & Durso, S. de O. (2018). A motivação de estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes de ciências contábeis para a realização da graduação. *XV Congresso USP de Iniciação Científica Em Contabilidade, June 2018*, 1–14.
- Souza, R. de, & Cypriano, E. F. (2016). MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia. *Ciência & Educação (Bauru)*, 22(1), 65–80. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160010005>
- Souza, N., Cardoso, E., & Perry, G. T. (2019). Limitações da avaliação automatizada de acessibilidade em uma plataforma de MOOCS: Estudo de caso de uma plataforma Brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 603–616. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400005>
- Stognieva, O. N. (2019). Exploring ESP learners' motivation: The case of MOOC integration into the University curriculum. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 4(1), 21–40.
- Tavares, V. B. A. (2014). *Massive Open Online Courses (MOOCS): Nova tendência educacional* (Título de Especialista, Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília).
- Ulrich, C., & Nedelcu, A. (2015). MOOCs in our university: Hopes and worries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(November 2014), 1541–1547. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.304>
- Werneck, G. L., & Carvalho, M. S. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: Crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saude Publica*, 36(5), 1–4. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>
- Xiong, Y., Li, H., Kornhaber, M. L., Suen, H. K., Pursel, B., & Goins, D. D. (2015). Examining the relations among student motivation, engagement, and retention in a MOOC: A structural equation modeling approach. *Global Education Review*, 2(3), 23–33. Recuperado de <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/124>
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B., & Bliss, C. A. (2013). CMOOCS and global learning: An authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 17(2), 133–147. <https://doi.org/10.24059/olj.v17i2.347>
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. *MOOCs and Open Education Around the World*, 1–29. <https://doi.org/10.4324/9781315751108-1>