



## MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: uma proposta de workshop para professores da educação básica

Victor Fregatti Isepam (MEPLEM/UEL)  
Prof<sup>a</sup> Dra. Lilian Kemmer Chimentão (UEL)

### Resumo

A desmotivação escolar tem sido apontada entre os educadores como um dos principais problemas no processo de aprendizagem dos alunos (BZUNECK, 2001). Por outro lado, há uma vasta literatura acerca do assunto que dá visibilidade para o papel que o ambiente escolar e a interação professor-aluno desempenham na remediação e prevenção da desmotivação (REEVE; DECI; RYAN, 2004; AMES 1992; CONVINGTON; OMELICH, 1984; BANDURA, 1989; PINTRICH; SCHUNK, 1996). Sobretudo, teóricos têm estudado a influência da percepção de autoeficácia de professores em relação à resolução de problemas na sala de aula e motivação dos alunos (BANDURA, 1993; WOOLFOLK; HOY, 1990; ASHTON; WEBB, 1986). Assim sendo, esta pesquisa visa ampliar repertório teórico-prático de professores da educação básica acerca de teorias motivacionais e estratégias didático-pedagógicas que favoreçam a meta aprender e a motivação intrínseca dos estudantes por meio da oferta de *workshops*. Com tal oferta, pretendemos relacionar princípios das teorias motivacionais com a realidade do contexto escolar; também, promover reflexão sobre teorias motivacionais, e incentivar professores a conhecerem e implementarem estratégias educacionais com vistas à promoção da motivação intrínseca e da meta aprender. Para atingir nossos objetivos, discutiremos as teorias propostas pelos seguintes autores e temáticas: avaliação e *feedback* (AMES; AMES, 1984), a natureza das atividades propostas (PINTRICH; GROOT, 1990), a percepção de autoeficácia de alunos e professores (BANDURA, 1989) o tempo para realizar as atividades (AMABILE, 1983), a cultura escolar como um todo (MAEHR; MIDGLEY, 1991), o estilo motivacional promotor de autonomia ou controlador do professor, o uso de recompensas, a percepção de competência, pertencimento e de autonomia do aluno (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Palavras-chave: Formação de professores. Motivação escolar. Autoeficácia docente.



## INTRODUÇÃO

A desmotivação escolar tem sido apontada entre os educadores como um dos principais problemas de aprendizagem dos alunos (BZUNECK, 2001). Percebe-se no âmbito escolar, um foco exacerbado em obrigatoriedades impostas neste contexto no qual o aprender não é a meta principal dos alunos. A falta de interesse dos alunos é comumente atribuída a problemas emocionais, familiares, econômicos, a traços de personalidade, porém o que frequentemente acontece é uma combinação de fatores em que as ocorrências dentro da escola e da sala de aula têm grande relevância na motivação do aluno (GUIMARÃES, 2001).

Estudos têm exposto diversos fatores que influenciam na motivação do aluno e que recaem sobre a escola e o professor, como: a natureza das atividades propostas (COVINGTON; OMELICH, 1984; PINTRICH; GROOT, 1990), a percepção de autoeficácia de alunos e professores (BANDURA, 1989; SCHUNK, 1990), avaliação e *feedback* (AMES; AMES, 1984), o tempo para realizar as atividades (AMABILE, 1983), a cultura escolar como um todo (MAEHR; MIDGLEY, 1991; PINTRICH; SCHUNK, 1996) e, ainda, segundo Reeve; Deci; Ryan (2004), o estilo motivacional promotor de autonomia ou controlador do professor, o uso de recompensas, a percepção de competência, pertencimento e de autonomia do aluno. Portanto, um ambiente que supervaloriza o bom desempenho em avaliações específicas, com instruções altamente controladoras, e atividades sem propósito pessoal para o aluno terá um efeito negativo em sua motivação. Por outro lado, inúmeras pesquisas têm mostrado (AMES, 1992; CONVINGTON; OMELICH, 1984; URDAN, 1997) que orientações motivacionais que valorizam o crescimento intelectual do aluno surtem efeitos na valorização da aprendizagem, persistência e busca por conhecimento.

Apontado os fatores externos que podem influenciar na motivação do aluno – fatores cujo professor tem relativo controle, acreditamos que a falta de repertório teórico-prático do professor somado a práticas errôneas em seu exercício pode influenciar negativamente na motivação do aluno. Inclusive, Bandura (1993) associa



a motivação do professor ao seu nível de crença de autoeficácia para intervir em situações problemáticas no ensino, ou seja, o professor precisa acreditar que é capaz de solucionar adversidades para iniciar um trabalho de intervenção.

À vista disso, o presente trabalho tem como objetivo ampliar repertório teórico-prático de professores da educação básica da rede pública e privada do estado do Paraná acerca de teorias motivacionais e estratégias didático-pedagógicas que favoreçam a meta aprender e a motivação intrínseca dos estudantes. Para tanto, visamos ofertar *workshops* que poderão ser em ambiente presencial ou em ambiente virtual – via *Google Meet*, a depender da situação da pandemia no momento da oferta. Esperamos, portanto, contribuir para a desmistificação de certas crenças acerca da motivação dos alunos, bem como subsidiar educadores com conhecimento teórico que possam vir a informar suas práticas pedagógicas com vistas à remediação, em casos de alunos desmotivados, e prevenção da desmotivação a todos os alunos.

Ao final, visamos acessar as crenças e práticas referentes à motivação escolar anteriormente ao *workshop* por meio de um questionário de práticas e crenças, e também, conhecer o potencial da proposta de formação continuada para os professores participantes por meio de questionário, contendo perguntas que acessem suas impressões, aprendizagens e posicionamento acerca do potencial e viabilidade de implementação do conhecimento adquirido nos *workshops* em suas práticas pedagógicas.

### **A proposta de *workshop***

A ideia de elaborar e oferecer um *workshop* para os professores da educação básica veio após minha participação na disciplina Desafios Educacionais do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina. A disciplina citada tinha como objetivo discutir teorias motivacionais e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas; conhecer os processos psicológicos envolvidos na motivação do aluno e do professor; incentivar a



implementação de estratégias que promovam a motivação intrínseca e a meta aprender na prática pedagógica dos professores em formação.

A disciplina me fez rever crenças cristalizadas, perceber atitudes que enfraqueciam a motivação intrínseca e a meta aprender de meus alunos, e sobretudo, ter o anseio de reinventar minhas aulas a partir do conhecimento teórico-prático adquirido. Constatei que seria essencial compartilhar aquelas informações, reflexões e ideias com o maior número possível de professores.

O *workshop* foi intitulado como “Motivação para aprender: estratégias para promover a motivação intrínseca dos estudantes” no qual abordará teorias e estratégias motivacionais voltadas à atuação do professor em sala de aula. Tais *workshops* poderão ser em ambiente presencial ou em ambiente virtual – via *Google Meet*, a depender da situação da pandemia no momento da oferta.

Os objetivos dos *workshops* são: difundir teorias motivacionais a fim de ampliar o repertório teórico-prático de professores da rede pública e privada; relacionar princípios das teorias motivacionais com a realidade do contexto escolar; promover reflexão sobre teorias motivacionais; e incentivar professores a conhecerem e implementarem estratégias educacionais com vistas à promoção da motivação intrínseca e da meta aprender.

Para geração de dados serão usados dois instrumentos elaborados via *Google Forms*. Os instrumentos citados são: 1) Um questionário diagnóstico de crenças e práticas, que será respondido no ato da inscrição com vistas a acessar as crenças dos professores a respeito da motivação escolar e suas práticas em sala anteriormente aos *workshops*, com tempo estimado de resposta de 15 minutos; 2) Questionário *online* para conhecer impressões, aprendizagens e posicionamentos dos professores decorrentes dos *workshops*, que será respondido ao final de cada *workshop*, com tempo estimado de resposta de 10 minutos. A conclusão do estudo está prevista para fevereiro de 2022. Os resultados dessa pesquisa serão expostos no artigo de apresentação do produto do mestrado que, uma vez aprovado, será disponibilizado em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações





do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgada, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.

O *workshop* será proposto por meio de módulos, cada um correspondendo a uma teoria motivacional específica, possibilitando ao cursista realizar todos ou módulos específicos de acordo com seu interesse.

A metodologia do curso será estilo *flipped classroom* (sala de aula invertida) em que disponibilizaremos materiais (textos, vídeos) para ativar conhecimento que serão trabalhados nos encontros síncronos. E, posteriormente, os professores serão convidados a elaborar planos de aula, atividades e/ou outros recursos didáticos para incorporação desses conceitos teóricos na prática.

Os módulos apresentarão teorias motivacionais aos professores, sempre relacionando com a prática em sala de aula; também, serão abordadas situações recorrentes na sala de aula que podem desmotivar os alunos sem que o professor tenha conhecimento. O intuito do *workshop* é que o professor reflita sobre sua prática a partir das teorias da motivação apresentadas e redirecione sua prática para a promoção da motivação intrínseca dos alunos.

As teorias que serão abordadas nos módulos são: teoria da autodeterminação; teoria de metas de realização; teoria da atribuição de causalidade; teoria da autoeficácia; e autorregulação da aprendizagem.

O *workshop* será divulgado pela internet por meio de um cartaz de divulgação. A divulgação do cartaz se dará por: grupos de *WhatsApp*; compartilhamento no *Facebook* e *Instagram*. A inscrição será feita via *Google Forms*, onde será solicitado o e-mail do professor-participante. A partir disso, o e-mail será a forma de comunicação para lembretes do *workshop*. Salientamos que no cartaz de divulgação e no ato da inscrição, horário, forma e dia do *workshop* já estarão definidos e explícitos.

### **Teorias motivacionais vigentes no *workshop***



Discutiremos brevemente as teorias motivacionais em que o *workshop* proposto será embasado. As teorias que serão usadas são: teoria da autodeterminação; teoria de metas de realização; teoria da atribuição de causalidade; teoria da autoeficácia; e autorregulação da aprendizagem.

A **Teoria da Autodeterminação** é uma macro teoria que propõe que todos os estudantes têm tendências naturais para o crescimento e necessidades psicológicas inatas que servem de base para uma motivação autônoma e o desenvolvimento psicológico saudável (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Sendo a Teoria da Autodeterminação uma macro teoria da motivação humano (REEVE; DECI; RYAN, 2004), foram elaboradas a partir dela quatro teorias menores: a) A teoria das Necessidades Básicas, em que aponta que a percepção de pertencimento, de autonomia e de competência são essenciais para os estudantes para o desenvolvimento da motivação autônoma; b) a teoria da Avaliação Cognitiva explica como recompensas externas afetam a motivação intrínseca dos alunos, pois podem afetar a percepção de autonomia ou de competência dos estudantes; c) a teoria da Integração Organísmica propõe que regulações externas podem ser internalizadas e se transformadas; dessa forma, a motivação extrínseca pode se tornar uma motivação autodeterminada; d) A Teoria de Orientação de Causalidade descreve as diferenças individuais nas orientações pessoais sobre quais são as forças motivacionais que causam determinado comportamento do aluno.

A **Teoria de Metas de Realização** refere-se à relação entre motivação e metas ou objetivos diversos do sujeito, como o de obter sucesso, evitar fracasso, desenvolver a própria competência, ou de mostrar competência (DWECK; ELLIOT, 1986). Essas metas influenciam na forma no qual as pessoas abordam as tarefas em que a meta de realização de um aluno estabelece qual o grau e a qualidade do envolvimento nas tarefas escolares (AMES, 1992).

Dweck e Elliot (1983) adotam a polarização de meta aprender em contraposição à meta performance. Pesquisas descrevem que alunos com orientação à meta aprender desenvolvem a motivação para o domínio do conteúdo com inovação



e criatividade, bem como para crescimento intelectual buscando sempre desafios. Ademais, usam de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e encaram os erros e fracassos como uma oportunidade de crescimento e de adoção de novas estratégias.

Por outro lado, alunos voltados à meta performance são apontados como aqueles que sentem necessidade de se mostrar inteligente, de se destacar entre os demais ou de não parecer incapaz; também, caso lhe ocorra algum fracasso, atribui esse evento à falta de capacidade e apresenta sentimentos negativos (BZUNECK, 1999).

A **Teoria de Atribuição de Causalidade** relaciona-se com as interpretações individuais sobre as causas de um determinado evento. Segundo Weiner (1985), no contexto escolar, as atribuições mais utilizadas pelos alunos em relação a seu desempenho acadêmico são capacidade/falta de capacidade, esforço/falta de esforço, dificuldade/facilidade da tarefa e sorte/falta de sorte. Como são inúmeras as causas concebíveis para o sucesso ou fracasso escolar, Weiner (1985) criou um esquema de classificação dessas causas, em função das seguintes dimensões: *lócus* (causas internas ou externas ao sujeito), estabilidade (causas estáveis ou instáveis) e a controlabilidade (causas controláveis ou incontroláveis pelo sujeito).

Em situações de fracasso, a estabilidade da causa pode reduzir a expectativa de sucesso futuro e elevar os níveis de ansiedade, o inverso acontece quando a causa é atribuída como instável. Causas estáveis e internas ao fracasso geram sentimentos de incompetência e vergonha. Em situações de fracasso atribuídas como controláveis provocam sentimento de culpa. Em situações de sucesso, causas internas e estáveis suscitam sentimento de orgulho e competência (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004).

As atribuições de causalidade atribuídas pelos alunos influenciam nas expectativas, emoções, motivação para a aprendizagem e no desempenho acadêmico (WEINER, 1985). Por isso, é importante que o profissional de ensino conheça as causas que seus alunos estão atribuindo a seus sucessos e fracassos escolares, pois



tais atribuições influenciarão psicológica e emocionalmente suas expectativas e atitudes/tomadas de decisões futuras.

Referente à **Teoria da Autoeficácia**, Bandura (1977) define a autoeficácia como julgamentos que o sujeito tem acerca das suas capacidades para organizar e executar ações necessárias para atingir determinado desempenho. Segundo o autor, no contexto escolar a autoeficácia é definida como a percepção do aluno sobre suas capacidades para aprender ou concretizar comportamentos escolares em um domínio específico.

Um aluno envolve-se de forma motivada nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, possa adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo e melhorar suas habilidades. Deste modo, o aluno escolherá atividades que segundo ele, poderão ser efetuadas e abandonará objetivos que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar. O aluno com fortes crenças de autoeficácia, se esforçará desde o início de todo o processo, persistentemente, mesmo com entraves no caminho (BZUNECK,2004). Por outro lado, segundo Schunk (1990), alunos com baixo nível de eficácia evitam as tarefas por terem dúvidas em relação a sua capacidade de realizá-las; também, têm baixa aspiração, falta de esforço e comprometimento com as metas que se propõe.

Referente à **Autorregulação da Aprendizagem**, Zimmerman (2000) define a autorregulação da aprendizagem como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos. Ainda, para Zimmerman (1989), estudantes autorregulados são definidos como metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativos e participantes em seus próprios processos de aprendizagem.

Zimmerman (2013) destaca a possibilidade de que os professores possam fomentar a autorregulação de seus alunos significativamente durante as aulas, assim como nos trabalhos de casa. O autor sugere que os docentes possam possibilitar aos alunos momentos de interação em sala de aula para orientar, estimular ou solicitar





que corrijam tarefas e exercícios, desenvolver interesses e ensinar estratégias de aprendizagem.

A partir do aporte teórico apresentado, acreditamos que o professor e a escola como um todo têm a capacidade de remediar, em situações de alunos desmotivados, e também de prevenir a desmotivação de todos os alunos de maneira constante.

### Considerações finais

Pesquisas têm mostrado diversos fatores que influenciam na motivação do aluno e que tanto a escola quanto o professor têm influência sobre a motivação dos alunos (REEVE; DECI; RYAN, 2004; AMES 1992; CONVINGTON; OMELICH, 1984; BANDURA, 1989; PINTRICH; SCHUNK, 1996). Sendo assim, nosso objetivo é ampliar o repertório teórico-prático de professores da rede pública e privada por meio da difusão das principais teorias motivacionais por meio de oferta de *workshop*.

Espera-se que o conhecimento teórico-prático referente a teorias motivacionais adquirido por meio do curso tenha potencial para aumento de repertório de estratégias docentes para fomento da motivação e da meta aprender no contexto escolar; ainda, de estimular a autorreflexão sobre a prática em sala de aula dos cursistas. O compartilhamento dos participantes de suas crenças e práticas antes do *workshop*, bem como de suas impressões, aprendizagens e posicionamentos dos professores decorrentes dos *workshops* por meio de um questionário servirão para melhoria da apresentação dos *workshops* para grupos futuros.

### REFERÊNCIAS

Amabile, T. M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer-Verlag, 1983.



AMES, C. **Classrooms: Goals, structures, and student motivation.** Journal of Educational Psychology, 1992; v. 84, n. 3, p. 261-271.

AMES, C.; AMES, R. **Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition.** Journal of Educational Psychology, 1984v.76, n. 1, p. 535–556.

BANDURA, A. **Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning.** Educational Psychologist, v. 28, n. 2, p. 117-148. 1993.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.** 2ed. Petrópolis: Vozes Ltda., 2002, v. 1, p. 9-36.

BZUNECK, J. A.. As crenças de eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: Evely Boruchovitch; José Aloyseo Bzuneck. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 3a.ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes Ltda, 2004, v. 1, p. 116-133.

COVINGTON, M. V.; OMELICH, C. **Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences.** Journal of Educational Psychology, v. 76, 1984. p. 1038 – 1050.

DWECK, C. S.; ELLIOT, E. S. Achievement Motivation. In: E. H. Hetherington & P. H. Mussen (Orgs.), **Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development.** New York: John Wiley & Sons, 1983. p. 643-692.

GUIMARÃES, S. É. R.; RUFINI, S. É. R.. A Organização da Escola e da Sala de Aula como Determinante da Motivação Intrínseca e da Meta Aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.** 1ed. Petrópolis: Vozes, 2001, v. 1, p. 62-86.

MAEHR, M. L.; MIDGLEY, C. **Enhancing student motivation: A school-wide approach.** Educational Psychologist, 1991. v. 26, p. 399-427.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores.** Campinas: Alínea, 2004.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. **Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance.** Journal of Educational Psychology, 1990. v. 82, p. 33-40.



PINTRICH, P.; SCHUNK, D. **The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs.** Motivation in Education: Theory, Research & Applications, Ch. 3. Englewood, 1996.

URDAN, T.C. Achievement goal theory: past results, future directions. In: MAEHR, Martin L.; PINTRICH, Paul H. **Advances in Motivation and Achievement.** Greenwich: Conn, 1997a.v. 10, p. 99-141,

SCHUNK, D.H. **Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning.** Educational psychologist, 1990. v. 25, n. 1, p. 71-86.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self- Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: D. M. McInerney.; S. Van Etten. **Big theories Revisited.** Connecticut, 2004.

WEINER, B. (1985). **An attributional theory of achivement motivation and emotion.** Psychological Rewiew, 92. ed. 1985, p. 548-573.