



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

VICTOR FREGATTI ISEPAM

**MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
O POTENCIAL TRANSFORMADOR DE CRENÇAS E  
PRÁTICAS DE UM CURSO COM PROFESSORES PARA  
PROMOÇÃO DA MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA**

---

Londrina  
2022

VICTOR FREGATTI ISEPAM

**MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR:**  
O POTENCIAL TRANSFORMADOR DE CRENÇAS E  
PRÁTICAS DE UM CURSO COM PROFESSORES PARA  
PROMOÇÃO DA MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

ISEPAM, VICTOR FREGATTI .

MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR : O POTENCIAL TRANSFORMADOR DE CRENÇAS E PRÁTICAS DE UM CURSO COM PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DA MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA / VICTOR FREGATTI ISEPAM. - Londrina, 2022.  
126 f.

Orientador: Lilian Kemmer Chimentão.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Tese. 2. Motivação escolar - Tese. 3. Autoeficácia docente - Tese. 4. Crença - Tese. I. Chimentão, Lilian Kemmer . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

VICTOR FREGATTI ISEPAM

**MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
O POTENCIAL TRANSFORMADOR DE CRENÇAS E  
PRÁTICAS DE UM CURSO COM PROFESSORES PARA  
PROMOÇÃO DA MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Kemmer  
Chimentão  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sueli Edi Rufini  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Michele Salles El Kadri  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 13 de maio de 2022.

## RESUMO

ISEPAM, Victor Fregatti. **Motivação no contexto escolar:** o potencial transformador de crenças e práticas de um curso com professores para promoção da motivação autônoma. 2022. 121 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

A desmotivação escolar tem sido apontada entre os educadores como um dos principais problemas no processo de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, há uma vasta literatura acerca do assunto que dá visibilidade para o papel que o ambiente escolar, a interação professor-aluno e as percepções de autoeficácia docente desempenham na remediação e prevenção da desmotivação. Assim sendo, foi proposto um curso intitulado como “Motivação para aprender: teorias em prática” com o intuito de ampliar o repertório teórico-prático de professores da educação básica acerca de teorias motivacionais e estratégias didático-pedagógicas que favoreçam a motivação autônoma dos estudantes. O curso tem como público-alvo professores do ensino fundamental II e ensino médio da rede pública e privada do Paraná que anseiam a promoção da motivação de seus alunos, totalizando 10 participantes. Embasamos o processo de elaboração do curso no modelo ADDIE (análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação), amplamente usado no *design* instrucional, e a perspectiva didático-metodológica a na teoria social cognitiva. Este trabalho tem como objetivo apresentar o curso desenvolvido pelo *design* instrucional, conhecer as percepções sobre suas potencialidades e analisar as possíveis alterações de crenças sobre motivação decorrentes da proposta. A fim de conhecer o potencial dessa proposta de formação continuada, foram gerados dados a partir dos seguintes instrumentos: a) inventário de crenças e práticas para diagnóstico, respondido no ato da inscrição; b) diários de aprendizagem e questionário final para conhecer impressões, percepções de aprendizagens e posicionamentos dos professores decorrentes do curso; e c) diário de campo elaborado pelo professor formador. Os resultados indicaram apreciação positiva do curso, percepção de aprendizagem de novos conceitos e conteúdos, mudança dos participantes no curso da ação e alterações de crenças sobre motivação decorrentes do curso. Frente aos resultados, concluímos que crenças podem ser alteradas por intermédio de novos conhecimentos e reflexão; e que a alteração de crenças é a chave para a mudança do curso da ação didático-pedagógica do professor.

**Palavras-chave:** formação de professores; motivação escolar; autoeficácia docente; crença.

## ABSTRACT

ISEPAM, Victor Fregatti. **Motivation in the school context:** the transforming potential of beliefs and practices of a course with teachers to promote autonomous motivation. 2022. 121 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

Lack of motivation in schools has been pointed out among educators as one of the main problems in the students' learning process. On the other hand, there is a vast literature on the subject that gives visibility to the role that the school environment, teacher-student interaction and perceptions of teacher self-efficacy play in the remediation and prevention of demotivation. Therefore, a course entitled "Motivation to learn: theories in practice" was proposed with the aim of expanding the theoretical-practical repertoire of basic education teachers about motivational theories and didactic-pedagogical strategies that favor autonomous motivation of students. The target audience of the course are teachers of Middle School and High School from public and private schools of Paraná state who want to promote the motivation of their students, totaling 10 participants. We base the course development process on the ADDIE model (analysis, design, development, implementation and evaluation), widely used in instructional design, and the didactic-methodological perspective on cognitive social theory. This work aims to present the course developed by instructional design, to know the perceptions about its potential and to analyze the possible changes in beliefs about motivation resulting from the proposal. In order to know the potential of this proposal for continuing education, data were generated from the following instruments: a) inventory of beliefs and practices for diagnosis, answered at the time of registration; b) learning diaries and a final questionnaire to access impressions, perceptions of learning and teachers' positions resulting from the course; and c) field diary prepared by the teacher trainer. The results indicated positive appreciation of the course, perception of learning new concepts and contents, change of participants in the course of action and changes in beliefs about motivation resulting from the course. In view of the results, we conclude that beliefs can be changed through new knowledge and reflection; and that changing belief is the key to changing the course of the teacher's didactic-pedagogical action.

**Key words:** teacher training; school motivation; teaching self-efficacy; belief.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -	<i>Continuum</i> de autodeterminação, tipos de motivação com os seus .....	25
<b>Figura 2</b> -	Atividade de resgate de ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e experiências dos cursistas .....	44
<b>Figura 3</b> -	Exemplo de abordagem da etapa 'apresentação teórica' .....	45
<b>Figura 4</b> -	Exemplo de atividade da etapa 'reflexão sobre a prática' .....	46
<b>Figura 5</b> -	Exemplo de atividade da etapa 'planejamento para ação' .....	48

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Visão geral do curso.....	50
<b>Quadro 2</b> - <i>Links</i> de acesso ao <i>Google Classroom</i> e slides utilizados .....	51
<b>Quadro 3</b> - Textos sugeridos para os participantes.....	53
<b>Quadro 4</b> - Instrumentos de geração de dados.....	57
<b>Quadro 5</b> - Apreciação do curso.....	63
<b>Quadro 6</b> - Percepções de aprendizagens.....	68
<b>Quadro 7</b> - Mudança na ação.....	71
<b>Quadro 8</b> - Alteração de crenças.....	79
<b>Quadro 9</b> - Respostas dos inventários de crenças.....	86

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 - ANÁLISE</b> .....	13
1.1 A AUTOEFICÁCIA DOCENTE .....	14
<b>CAPÍTULO 2 - DESIGN</b> .....	21
2.1 ESCOLHA DAS TEORIAS MOTIVACIONAIS DO CURSO .....	21
2.2 CONCEITOS CENTRAIS .....	22
2.3 TEORIAS MOTIVACIONAIS .....	27
2.3.1 Teoria da Autodeterminação .....	27
2.3.2 Teoria da Atribuição de Causalidade .....	33
2.3.3 Teoria de Metas de Realização .....	34
2.3.4 Teoria da Autoeficácia .....	36
2.3.5 Autorregulação .....	37
2.3.6 Organização da sala de aula .....	39
2.4 DIVULGAÇÃO DO CURSO .....	40
2.5 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS SUBJACENTES A CURSO .....	41
2.5.1 A Teoria Social Cognitiva .....	41
2.5.2 Metodologia para Elaboração do Curso .....	43
2.5.2.1 Resgate de ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e experiências dos cursistas .....	43
2.5.2.2 Apresentação teórica .....	44
2.5.2.3 Reflexão sobre a prática .....	45
2.5.2.4 Planejamento para ação .....	47
2.6 DESCRIÇÃO DO PRODUTO .....	49
<b>CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO</b> .....	51
<b>CAPÍTULO 4 - IMPLEMENTAÇÃO</b> .....	54
<b>CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO</b> .....	57
5.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CURSO .....	58

5.2	ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	59
5.2.1	Análise do Diário de Campo .....	59
5.2.2	Análise dos Diários de Aprendizagens .....	62
5.2.3	Análise do Inventário de Crenças .....	84
 <b>CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>93</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>97</b>
 <b>APÊNDICES.....</b>		<b>103</b>
	APÊNDICE A - Inventário de crenças e práticas .....	104
	APÊNDICE B - Questionário final .....	114
	APÊNDICE C - Diário de aprendizagem .....	115
	APÊNDICE D - Diário de campo .....	116
	APÊNDICE E - Questionário eletrônico .....	117
	APÊNDICE F - <i>Flyer</i> de divulgação do curso “Motivação aprender: teorias em prática” .....	119
	APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	120

## INTRODUÇÃO

A desmotivação escolar tem sido apontada entre os educadores como um dos principais problemas de aprendizagem dos alunos (BZUNECK, 2009). Percebe-se, no âmbito escolar, um foco exacerbado em obrigatoriedades impostas, 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 e 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, 2009).

Temos ciência de que a motivação é multifacetada e fatores externos à escola podem exercer, sim, influência. No entanto, pouco os professores podem atuar em relação a essas condições. Neste sentido, optamos por salientar aquelas sob as quais professores têm condições de intervir para promovê-la. Estudos têm exposto diversas causas que influenciam a motivação do aluno e que recaem sobre a escola e o professor, como: a natureza das atividades propostas (AMES, 1992; REEVE, 2012), a percepção de autoeficácia de alunos e professores (BANDURA, 1989; HOLZBERGER; PHILIPP; KUNTER, 2013; SCHUNK; DIBENEDETTO, 2020), a forma de avaliar e dar retorno (HARLEN, 2006), o tempo para realizar as atividades (AMABILE, 1983; ROSKES *et al.*, 2013), a cultura escolar como um todo (MEECE; ANDERMAN; ANDERMAN, 2006; PINTRICH; SCHUNK, 1996) e, ainda, segundo Deci e Ryan (2020), o estilo motivacional promotor de autonomia ou controlador do professor, o uso de recompensas e a percepção de pertencimento e de autonomia do aluno. Além disso, um ambiente que supervaloriza o bom desempenho em avaliações específicas, com instruções altamente controladoras, e atividades sem propósito pessoal para o aluno afetarão sua motivação.

Por outro lado, diversas pesquisas têm demonstrado que orientações motivacionais que valorizam o crescimento intelectual do aluno surtem efeitos na valorização da aprendizagem, persistência e busca por conhecimento (SCHIEFELE, 2017; RYAN, DECI, 2017).

Apontados os fatores relativos às práticas escolares que podem influenciar na motivação do aluno – fatores aos quais o professor tem relativo controle, acreditamos que a falta de repertório teórico-prático do professor em relação ao modo de intervir e remediar a desmotivação em suas aulas, somado a práticas equivocadas no exercício

da docência (uso exacerbado de recompensas externas e de competições, por exemplo) pode influenciar negativamente na motivação do aluno, como também indicam os estudos de Gibson e Dembo (1984), Guo *et al.*, (2012) e Buric e Kim (2020). 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 gerenciar adversidades para iniciar um trabalho de intervenção.

Sendo assim, foi proposto um curso intitulado como “Motivação para aprender: teorias em prática” com o intuito de 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 motivação autônoma<sup>1</sup> dos estudantes a fim de subsidiar teoricamente possíveis intervenções pedagógicas que visem à promoção da motivação autônoma.

O anseio em ofertar um curso para professores sobre motivação se deu, primeiramente, pelo meu interesse pelo tema, também pelos frequentes casos de alunos desmotivados em minhas turmas, bem como pelas incessantes queixas de meus colegas de trabalho sobre o mesmo tema em reuniões ou conversas na escola. Ainda, a necessidade de se propor um curso de formação que enfoque no aprimoramento de práticas motivacionais vai ao encontro dos anseios dos professores paranaenses verificados por Chimentão (2010). Ao investigar as percepções de professores sobre as formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o trabalho de dissertação de Chimentão (2010) revela aspectos que os professores buscam em programas de formação que não são comumente abrangidos, que são: melhoria de prática em sala de aula, sugestões de atividades, materiais e recursos metodológicos para melhorar a *performance* em sala de aula; também, propostas para diversificar e tornar interessante as aulas e atividades a fim de chamar a atenção e motivar os alunos.

Neste trabalho de conclusão de curso, visamos apresentar o curso desenvolvido pelo *design* instrucional, conhecer as percepções sobre suas potencialidades e analisar as possíveis alterações de crenças sobre motivação decorrentes da proposta. Para que os dois últimos objetivos deste trabalho fossem

---

<sup>1</sup> A motivação é considerada autônoma quando a pessoa sente disposição, vontade e percebe o poder de escolha em sua atividade; quando há valorização, prazer e interesse em sua realização. Ao contrário de ter sentimentos de pressão, obrigação, e desejo exclusivo de conseguir uma recompensa ou evitar punição (RYAN; DECI, 2020; DECI, 2017).

alcançados, buscamos acessar as crenças sobre motivação escolar antecedente à apresentação das teorias e estratégias no curso por meio de um inventário diagnóstico (APÊNDICE A), requerido antes do início da proposta, e um questionário final (APÊNDICE B), solicitado após a finalização do curso, que engloba crenças, questões avaliativas e de efeitos na atuação futura do professor. Também, utilizamos diários de aprendizagem (APÊNDICE C) após cada encontro para acessar impressões, percepções de aprendizagens e alterações de posicionamento e de crenças acerca do potencial e viabilidade de implementação do conhecimento adquirido nos encontros em suas práticas pedagógicas. Por fim, utilizamos diários de campo (APÊNDICE D) respondido pelo professor formador para sistematizar reflexões, experiências, observações e pensamentos.

Como mencionado, esta pesquisa dispõe de mais de um instrumento de geração de dados. Denzin e Lincoln (2006, p.17) discorrem sobre a escolha do pesquisador de utilizar mais de um instrumento de coleta. Para os autores, o pesquisador qualitativo utiliza de “uma variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguir compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”. Ao reunir as informações coletadas a partir desses instrumentos, esperamos conhecer melhor nosso participante e também o potencial de nosso curso sobre eles.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois compreende as seguintes características: o intuito de compreender e interpretar o mundo social estudado profundamente; a relação entre pesquisador e participante é próxima; os dados são ricos em detalhes; e o processo de geração, coleta e conclusão da pesquisa é indutivo e aberto a conceitos e ideias emergentes – os elementos-chave do paradigma qualitativo aqui apresentados foram levantados e compilados por Egido (2019) em seu estudo sobre ética na pesquisa.

Deste modo, as perguntas de pesquisa deste trabalho são: Que apreciações, posicionamentos e percepções de aprendizagens foram decorrentes da proposta de formação continuada por meio do curso? Que alterações de crenças relacionadas à motivação escolar foram identificadas após o curso?

Esperamos, portanto, contribuir para a desmistificação de certas crenças acerca da motivação dos alunos, fortalecer as crenças de eficácia dos professores, bem como subsidiar educadores com conhecimento teórico-prático 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.

A título de organização, este trabalho de conclusão de curso foi redigido seguindo a sequência das cinco fases do Modelo ADDIE - análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação (FILATRO, 2008), sendo assim, será apresentado de acordo com as etapas de análise do problema; *design* e desenvolvimento da proposta; e, finalmente, a implementação e avaliação do curso.

Portanto, na primeira fase ANÁLISE do problema educacional, discorreremos sobre as motivações que impulsionaram a criação do curso e as implicações que as crenças de autoeficácia docente trazem na motivação dos alunos. Na fase *DESIGN*, apresentamos como ocorreu a escolha das teorias motivacionais presentes no curso, a divulgação do curso, e explicamos, sucintamente, cada uma das teorias que compõem a proposta. Em seguida, apresentamos os princípios teóricos e metodológicos subjacentes ao curso, que estão atrelados à teoria social cognitiva (BANDURA, 2008c), bem como às etapas/fases de reflexão e ação que compõem os módulos do curso. Na fase *DESENVOLVIMENTO*, discorreremos brevemente sobre o processo de produção e sistematização dos materiais didáticos utilizados. Na fase *IMPLEMENTAÇÃO*, detalhamos de que forma o curso foi implementado. Na última fase, *AValiação*, descrevemos os participantes do curso e apresentamos as análises com base nos instrumentos de geração de dados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## CAPÍTULO 1 - ANÁLISE

Conforme mencionado, para a elaboração do produto educacional proposto por este trabalho - o curso “Motivação para aprender: teorias em prática”, seguimos o modelo ADDIE, abreviatura em inglês para *analysis, design, development, implementation* e *evaluation* — análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação (FILATRO, 2008). Esse modelo é amplamente usado no *design* instrucional - metodologia que consideramos característica de nossa proposta de formação continuada. Segundo Filatro (2008), o *design* instrucional é como um “processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema” (FILATRO, 2008, p. 3). O modelo ADDIE apresenta-se, portanto, como um plano para criação de recursos educacionais para cursos de ensino à distância.

A primeira fase do modelo ADDIE corresponde à ANÁLISE, que consiste em “entender o problema educacional e projetar uma solução aproximada” (FILATRO, p.28). Nessa fase, ainda segundo Filatro (2008), é necessário fazer uma análise contextual que abranja um levantamento das necessidades educacionais do público-alvo.

Para cumprir essa etapa, houve, inicialmente, a verificação de minha necessidade enquanto professor de ensino fundamental II e ensino médio, bem como de meu local de trabalho, onde a questão desmotivação sempre permeou as discussões entre os educadores. Destaco, também, meu interesse pessoal pela temática, pois vivencio no meu contexto de trabalho situações em que os alunos poderiam se empenhar mais, aprender mais e se envolver mais se estivessem motivados positivamente. Ademais, são frequentes queixas de meus colegas de trabalho a respeito da desmotivação de seus alunos. Às vezes, comentam que não sabem o que fazer para mudar a situação, ou deixam a entender que o problema de desmotivação provém exclusivamente do aluno.

A ideia de se trabalhar com professores sobre motivação escolar teve início durante a participação da disciplina “Desafios educacionais no Ensino de Línguas Estrangeiras” do programa do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lilian Kemmer Chimentão. Ao longo da disciplina, discutimos sobre teorias motivacionais, como abordá-las no contexto de sala de aula e sua aplicabilidade. Ao término da disciplina, idealizei que aquelas

teorias e discussões pudessem ser compartilhadas com mais professores, pois, a meu ver, elas poderiam fornecer meios para transformar a prática do professor interessado em promover a motivação de seus alunos.

Definida a temática que gostaria de trabalhar, investigamos pesquisadores sobre motivação no Brasil e constatamos que a desmotivação é considerada como um dos principais problemas de aprendizagem dos alunos; no entanto, é comumente vista como um problema inerente ao estudante e a seu contexto social (BZUNECK, 2009; GUIMARÃES, 2009); e desta visão decorre a compreensão de que o professor e a escola pouco podem fazer para mudar essa condição. Também sondamos os anseios de professores em relação aos cursos de formação continuada comumente ofertados pelas instituições de ensino (CHIMENTÃO, 2010).

Ainda, após algumas leituras, verificamos que as crenças de eficácia que os professores têm de si mesmos exercem grande influência sobre a motivação dos alunos, por este motivo, discorremos a seguir sobre a relevância das crenças de autoeficácia docente, pois foi um aspecto essencial da etapa de análise para se definir o formato do produto educacional a ser proposto. Em suma, essas foram as motivações e os passos iniciais para o desenvolvimento do produto aqui apresentado.

### 1.1 A AUTOEFICÁCIA DOCENTE

O desinteresse de alunos referente aos conteúdos e atividades escolares é comumente atribuído a fontes desconexas do ambiente escolar, como: fatores emocionais, familiares, econômicos e características de personalidade dos alunos (GUIMARÃES, 2009). Entretanto, pesquisas têm mostrado importante papel das crenças de autoeficácia docente na motivação (MIDGLEY; FELDLAUFER; ECCLES, 1989; LAZARIDES; BUCHHOLZ; RUBACH, 2018) e no desempenho dos alunos (ROSS, 1992; CAPRARA *et al.*, 2006; GUO *et al.*, 2012). Ainda, as crenças que os professores têm de si mesmo influenciam em sua persistência ao encarar dificuldades (GIBSON; DEMBO, 1984; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK; HOY, 2001; BANDURA, 2012) em seu comprometimento com o ensino (COLADARCI, 1992; WARE; KITSANTAS, 2007; CHESTNUT; BURLEY, 2015); no controle de sala de aula (CAPRARA *et al.*, 2006); no apoio fornecido aos estudantes (GUO *et al.*, 2012; BURIC; KIM, 2020); na manifestação de ansiedade, estresse e depressão nos professores (BANDURA, 2012; CARLOTTO *et al.*, 2015).

Albert Bandura, precursor do constructo sobre crenças de autoeficácia, define autoeficácia como “crenças de alguém acerca de sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3). Bandura (1997; 2012) propôs que a autoeficácia das pessoas é resultado de quatro fatores: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e fatores psicológicos e emocionais.

Segundo Bandura (2012), o modo mais eficaz de se desenvolver um senso robusto de autoeficácia é com experiências de domínio - o sucesso constrói crenças de autoeficácia resistente, e o fracasso enfraquece as crenças de autoeficácia. O sucesso fornece informações ao indivíduo de que é possível enfrentar situações similares no futuro. Todavia, o autor destaca que o sucesso proveniente de situações fáceis não desenvolve crenças de autoeficácia resilientes, pois, acostumado com o sucesso sem esforço, o indivíduo é facilmente desencorajado por situações que demandam seu empenho e persistência ou por aquelas que resultam em fracasso. Por isso, a construção de crenças de autoeficácia robustas requer superação de obstáculos por meio de esforço e persistência (BANDURA, 2012).

A segunda maneira é por meio de experiências vicárias. Se o indivíduo observa seus pares terem sucesso por meio de esforços sustentados, ele passa a acreditar que ele também tem capacidade de obter resultados similares (BANDURA, 2012). Observar um colega que possui competências similares resolvendo um problema de matemática, por exemplo, pode fazer com que o aluno também se sinta capaz de resolvê-lo.

O terceiro fator é a persuasão social - condição em que alguém é persuadido por outro de que é capaz, assim, o indivíduo acredita ter requisitos necessários para obter sucesso e passa a esforçar-se para alcançar seu objetivo (BANDURA, 2012). O último fator que colabora para desenvolvimento de crenças de autoeficácia robustas se refere a fatores psicológicos e emocionais que o indivíduo enfrenta ao vivenciar situações que demandam suas capacidades. O indivíduo interpreta sua tensão, ansiedade e depressão como incapacidade para determinadas atividades (BANDURA, 2012). Por exemplo, se alguém ao falar em público fica muito nervoso, ansioso, e desconfortável, logo, interpreta que não tem habilidades necessárias para falar bem em público.

Se trouxermos exemplos do constructo de Bandura acima para o contexto escolar, as crenças de autoeficácia do professor podem ser impactadas pelas

experiências vivenciadas de sucesso ou fracasso na sala de aula, bem como o desempenho dos alunos (experiências de êxito); pelas verbalizações feitas por colegas de profissão ou por outras pessoas que o professor está indo bem no ensino ou que é possível realizar determinada tarefa (persuasão social); pela observação de êxito de outros professores, com o mesmo nível de formação e capacidade (experiências vicárias); e pelo sentimento de prazer e satisfação durante as aulas em vez de estresse, ansiedade, medo e angústia (fatores psicológicos e emocionais) (BZUNECK, 2017).

Especificamente em relação à autoeficácia docente, uma forma específica de autoeficácia, Tschannen-Moran *et al.*, (2001, p. 783) a define como “o julgamento de suas capacidades de alcançar resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”. De modo geral, as definições de autoeficácia docente tendem a focar na habilidade dos professores de ajudar ou atingir os alunos apesar dos fatores externos que afetam o processo de aprendizagem (FIVES, 2003).

Diversas pesquisas têm sido feitas associando os conceitos de autoeficácia, as crenças de professores, e seus efeitos em sala de aula (GIBSON; DEMBO, 1984; MIDGLEY; FELDLAUFER; ECCLES, 1989; GUO *et al.*, 2012; BZUNECK, 2017; BURIC; KIM, 2020). A seguir, iremos discorrer sobre algumas pesquisas que investigaram esses efeitos.

O trabalho de Gibson e Dembo (1984), em que eles desenvolveram um instrumento de medida de autoeficácia de professores com 30 itens e promoveram um estudo de observação de comportamento de sala de aula, revelou que professores com baixa percepção de eficácia persistem menos ao se deparar com respostas errôneas dos alunos. Professores com percepção alta de autoeficácia, nessas situações, repetiam a pergunta, forneciam dicas, ou reformulavam a pergunta ao aluno.

Ainda segundo esse estudo, professores com baixa autoeficácia são mais propensos a fornecer a resposta correta de prontidão, perguntar a outro aluno ou permitir que outro aluno responda antes que o aluno hesitante o faça. Apesar de ambos os perfis de professores fornecerem oportunidades para o aluno corrigir sua resposta – demonstrando assim persistência nesse requisito, professores com elevada percepção de autoeficácia conseguiam de forma mais efetiva conduzir o aluno à resposta correta por meio de seus questionamentos, enquanto os professores

com baixa eficácia mudavam de aluno ou faziam outra pergunta antes que o aluno chegasse à resposta (GIBSON; DEMBO, 1984). A suposição dos autores a esse resultado é que professores que esperam que seus alunos aprendam e têm confiança em suas capacidades de ensinar podem transmitir suas expectativas mais altas ao criticar menos os alunos e persistir junto com os alunos até que consigam responder corretamente à pergunta em vez de trocar de aluno ou questão.

Gibson e Dembo (1984) também observaram que professores com alta eficácia usavam o tempo de aula para dar instruções aos alunos duas vezes mais que os professores com baixa percepção. Fica claro no estudo que os professores com elevada percepção de autoeficácia investem mais tempo em seus alunos e insistem nos seus aprendizados.

Na pesquisa longitudinal de Midgley, Feldlaufer e Eccles (1989), as autoras estudaram os efeitos causados por professores com crenças de autoeficácia positivas e negativas nos alunos. As autoras acompanham 143 turmas durante dois anos, do sexto para o sétimo ano, medindo como os alunos reagiam à percepção de autoeficácia dos professores. As autoras descobriram uma relação significativa entre a crença de autoeficácia do professor e as expectativas dos alunos, bem como a percepção de performance nas aulas. A pesquisa revelou que alunos de professores que se consideravam eficientes acreditavam ter melhor desempenho em comparação com aqueles professores com percepção de eficácia menos positivas. Além disso, em turmas de professores com a percepção positiva de sua eficácia, os alunos tinham expectativas de se sair melhor na escola, e achavam as matérias menos difíceis em relação aos outros alunos (MIDGLEY; FELDLAUFER; ECCLES, 1989).

Em relação à troca de professores, Midgley, Feldlaufer e Eccles (1989), concluíram que a mudança de professores – de alta eficácia para baixa eficácia – diminuiu as expectativas e a percepção de boa performance dos alunos, e aumentou a percepção de dificuldade na disciplina. Além disso, a troca de professores de alta eficácia para baixa foi mais significativa em alunos com baixo rendimento. Esses alunos tiveram uma diminuição na percepção de sua performance, bem como nas expectativas futuras em relação à disciplina. As autoras acreditam que isso ocorre, pois, professores com baixa percepção de autoeficácia costumam expressar baixas expectativas em relação aos seus alunos com baixo rendimento, e como alunos com baixo rendimento tendem a ter um *locus* de controle mais externo, eles ficam mais suscetíveis às crenças de autoeficácia dos professores.

Semelhante aos resultados anteriores, Guo *et al.*, (2012) relacionaram a percepção de autoeficácia docente com o desempenho dos alunos. No estudo, os autores também identificaram os professores com crenças de autoeficácia alta, e concluíram que esses professores dão mais suporte no processo de aprendizagem e interagem com os alunos de maneira mais afetuosa, responsiva e positiva do que os professores com menor percepção de autoeficácia. Alunos de professores com percepção de autoeficácia alta tendem a ter melhores resultados nas aulas.

Entretanto, é importante ressaltar que as crenças de autoeficácia docente não são construídas apenas a partir de uma variável determinante, mas pode ser considerada um resultado de processos educacionais com múltiplas variáveis como bem estar, desempenho dos alunos, comportamento do professor em sala de aula que influencia potencialmente a autoeficácia posterior do docente (HOLZBERGER; PHILIPP; KUNTER, 2013, p. 775).

Como exposto, as crenças de autoeficácia docente têm importante impacto nos alunos. Ainda assim, as crenças de autoeficácia de alguém nem sempre estão alinhadas às suas reais competências. A autoeficácia está relacionada com a própria percepção de competência que o sujeito tem de si mesmo em vez de um nível real de competência, pois as pessoas geralmente tendem a superestimar ou subestimar suas competências reais, o que, conseqüentemente, influencia em suas escolhas, investimento de esforço e persistência nos objetivos estabelecidos (PAJARES; OLAZ, 2008).

Bandura (1997, p. 35) diz que “a autoconfiança com que as pessoas abordam e gerenciam tarefas difíceis determina se elas fazem bom ou mau uso de suas capacidades. Dúvidas insidiosas podem facilmente anular as melhores habilidades”. Podemos concluir que para se desenvolver uma autoeficácia robusta o indivíduo deve sair de sua zona de conforto, investir seu esforço em desafios, persistir, e buscar meios para alcançar seus objetivos – individualmente, com seus pares ou inspirando-se em situações exitosas similares. Caso contrário, nunca saberá quais são os limites de sua capacidade para lidar com determinada situação.

Bzuneck e Guimarães (2003), após revisão de literatura da área, identificaram que professores que desenvolvem sólidas crenças de autoeficácia, até mesmo nas condições mais desfavoráveis, apresentam atitudes e comportamentos adaptadores. Segundo os mesmos autores, esses professores demonstram ter mais comprometimento com o ensino; usam de estratégias mais eficientes para lidar com

alunos com problemas de aprendizagem; são mais abertos a práticas inovadoras; costumam ter uma conduta mais democrática em sala de aula; têm o perfil promotor de autonomia nos alunos; e lidam com situações adversas por intervenção de estratégias de solução de problemas.

Oportunamente, as crenças de autoeficácia são um constructo mutável (BANDURA, 1986). Deste modo, professores com baixa percepção de autoeficácia podem tornar-se professores com alta percepção de autoeficácia. Fives e Alexander (2004) também apontam que a autoeficácia docente é mutável e apresenta oscilação diante das experiências do professor, do conhecimento, e da interpretação de fatores contextuais. A par da imprevisibilidade e variedade de situações que a vida do professor proporciona, Raudenbush, Rowan e Cheong (1992) sugerem que é necessário fortalecer a base de conhecimento dos professores a fim de poderem lidar com os infinitos desafios possíveis de serem encontrados no ambiente escolar.

Raudenbush, Rowan e Cheong (1992), ainda, chamam a atenção para as suposições partilhadas de que ter conhecimento e habilidades para ensinar uma disciplina são suficientes para um ensino efetivo. Na verdade, os autores acreditam que a autoeficácia media a relação entre conhecimento e ação. Para Bandura (1986; 2012) a ação eficaz depende das crenças pessoais do indivíduo de que pode usar tais conhecimentos e habilidades para atuar de forma exitosa sob condições diversificadas e adversas. Assim, somente crenças positivas de autoeficácia dos professores não são suficientes - o conjunto de conhecimento e habilidades também são essenciais para um ensino eficaz (RAUDENBUSH; ROWAN; CHEONG, 1992).

Acreditamos que os professores possuem conhecimentos acerca da disciplina em que atuam. Por outro lado, o ambiente escolar é dinâmico, volátil e requer uma gama de habilidades que comumente não são ensinadas nas instituições superiores que formam professores. Caprara et al. (2006, p. 486) destacam a flexibilidade que o professor necessita ter para se ajustar às diferentes atribuições requeridas pela profissão em que demandam habilidades interpessoais ao ter que lidar com alunos, familiares e colegas de trabalho, e habilidades organizacionais ao precisar ter controle de sala de aula, e também usar das oportunidades de cada situação a seu favor para atingir seus objetivos.

Sendo assim, a presente proposta tem como objetivo ampliar o repertório teórico-prático de professores e incentivar professores a conhecerem e implementarem estratégias educacionais com vistas à promoção da motivação

autônoma por meio de um curso, assim, os professores participantes do curso teriam a seu alcance estratégias práticas e conhecimento teórico sobre motivação escolar para intervir de forma fundamentada em seus contextos profissionais e, idealmente, possam vir a ter sua percepção de autoeficácia fortalecida. Com a percepção de autoeficácia elevada, Bandura (2012) cita que as pessoas tendem a persistir ao encontrar dificuldades, a pensar positivamente, a ser mais motivadas para atingir suas metas, a ter melhores expectativas sobre resultados e a considerar mais opções de ação.

## CAPÍTULO 2 - *DESIGN*

Passamos para a segunda fase do modelo ADDIE, *DESIGN*, que abrange o “planejamento e o design da situação didática propriamente dita, com o mapeamento e sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados, a definição das estratégias e atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos traçados” (FILATRO, 2008, p. 28). Nesta fase, definimos as teorias motivacionais que poderiam ser abordadas no curso, como iríamos divulgá-lo, de que forma seriam realizadas as inscrições e os princípios teóricos e metodológicos subjacentes ao curso.

### 2.1 ESCOLHA DAS TEORIAS MOTIVACIONAIS DO CURSO

Sendo assim, um dos primeiros passos para a elaboração do curso foi a seleção das teorias motivacionais que poderiam fundamentar os encontros. Como ponto de partida, consideramos as teorias motivacionais abordadas na disciplina “Desafios Educacionais no Ensino de Línguas Estrangeiras” do MEPEM, que são: Teoria das necessidades básicas, Teoria da Avaliação cognitiva, Teoria da Integração Organísmica - que são subteorias da Teoria da Autodeterminação (RYAN, DECI, 2017); Organização da sala de aula (AMES, 1992; MAEHR; MIDGLEY, 1991); Teoria da autoeficácia (BANDURA, 1993; 1997; 2004; 2012); Autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002; BORUCHOVITCH; GOMES, 2019); Teoria de metas de realização (AMES, 1992; BROPHY, 1983; 2010); e por fim, Teoria da Atribuição da Causalidade (WEINER, 1979; 1985; 2018).

Ainda referente à etapa *DESIGN*, após o levantamento das principais teorias motivacionais que poderiam ser incorporadas no curso, formulamos uma consulta de interesses em um questionário eletrônico (APÊNDICE E) enviada para grupos de professores do ensino fundamental II e ensino médio do estado do Paraná pelo *Whatsapp* no formato de formulário a fim de compreender o que os professores julgam mais necessário aprender para acrescentar à prática pedagógica. Os professores foram orientados a selecionar as temáticas que achassem fundamentais estarem presentes no curso a partir de suas experiências e interesse. Os respondentes deste questionário não necessariamente participaram do curso em si, pois o propósito deste levantamento é ter uma percepção sobre o interesse do público alvo do curso em relação às teorias motivacionais propostas.

Com 61 respondentes no total, o questionário apontou maior interesse pelo Estilo Motivacional do professor (60,7%), seguido por Autorregulação da aprendizagem (55,7%), Teoria da Avaliação cognitiva (54,1%), Organização da sala de aula e Teoria das necessidades básicas (50,8%), Teoria de metas de realização (41%), Teoria da autoeficácia (37,7%), Teoria da Integração Organísmica (24,6%), e por fim, Teoria da Orientação de Causalidade (23%). O professor foi orientado a selecionar as temáticas que achasse fundamental estarem presentes no curso, guiando-se por sua experiência e seu interesse; assim, a maioria dos respondentes selecionou mais de uma temática.

Com base no resultado do questionário e na apuração de que não haveria prejuízo na consecução dos objetivos do curso, decidimos excluir a teoria que menos interessou os respondentes - a Teoria da Orientação de Causalidade. Deste modo, a teoria em questão não foi apresentada em um tópico específico como as demais, porém, por ser uma subteoria da Teoria da Autodeterminação - teoria que foi abordada nos dois primeiros encontros, a Teoria da Orientação de Causalidade foi abordada de forma sucinta.

Destacamos que as teorias selecionadas para compor o curso têm aporte teórico sólido, bem como foram discutidas e replicadas em inúmeros artigos. Por conseguinte, teríamos à disposição vasto material que as fundamentam, e também, estratégias práticas sugeridas por pesquisadores da área para promoção da motivação em sala de aula.

Na subseção a seguir, apresentaremos os conceitos centrais do curso apresentados em seu início, como também as teorias motivacionais compostas por ele.

## 2.2 CONCEITOS CENTRAIS

Como professor, observo que o termo motivação é constantemente usado no contexto escolar, principalmente, para tratar da falta de motivação nos alunos. Mas, afinal, o que é motivação? Existe apenas um tipo de motivação? Existe uma divisão simplista entre aluno motivado e desmotivado? Essas indagações precisam ser discutidas para desmistificar a idealização da motivação como um conceito unitário em que se difere apenas em quantidade - o que pode ser exemplificado em perguntas como: “Como consigo fazer alguém ficar mais motivado para fazer algo?” “Como fazer

alguém ficar menos motivado para isso?”. Esse equívoco é destacado por Deci (2017) ao explicar sobre os diferentes tipos de motivação. Consideramos esses pontos primordiais para contextualizar o tema motivação.

Para iniciar, apresentamos a definição de motivação. Segundo Bzuneck (2009), a motivação vem do verbo latino *movere*, que tem significado aproximado do português a palavra motivo. De modo geral, a motivação, ou motivo, é “aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (BZUNECK, 2009, p.9). Para Ryan e Deci (2017), uma pessoa motivada é aquela que é energizada e atuante para um propósito. Deste modo, a pessoa motivada se move para alcançar algum objetivo.

Especificamente em relação à educação, Stipek (1996, p.85) descreve o aluno motivado como “alguém que é ativamente engajado no processo de aprendizagem”. Para a autora, alunos engajados são aqueles que apreciam atividades desafiadoras, usam de estratégias para solucionar problemas, persistem perante dificuldade, focam em desenvolver conhecimento e dominar habilidades, têm apreço pelas tarefas escolares e sentem orgulho com suas conquistas; ainda, são otimistas e entusiasmados.

Em contrapartida, Stipek (1996) retrata que alunos desmotivados tomam uma postura passiva, empregam pouco esforço nas atividades, e facilmente as abandonam. Seus esforços provêm de causas extrínsecas, como evitar punição ou ganhar alguma recompensa; eles não desfrutam das atividades escolares e as evitam sempre quando podem. Bzuneck (2009) chama atenção para o comprometimento na formação dos alunos desmotivados, pois eles investem pouco esforço nas tarefas de aprendizagem, e conseqüentemente aprendem pouco e não desenvolvem suas capacidades, impedindo, assim, a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas.

Como colocado no parágrafo anterior, a motivação do aluno é essencial para seu desenvolvimento nas diferentes esferas de sua vida. Mas, toda motivação é a mesma e tem qualidades equivalentes? Ryan e Deci (2017) discutem sobre esse tema e argumentam que a motivação não é um fenômeno unitário, ou seja, não é um fenômeno singular, sem ramificações. Segundo os autores, a motivação das pessoas difere no nível de motivação - o quanto de motivação elas têm; e na orientação da motivação - qual tipo de motivação. Sendo assim, a seguir vamos discorrer sobre os principais tipos de motivação e seus efeitos na qualidade no engajamento escolar.

A distinção mais básica relacionada ao tipo de motivação é entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Segundo Ryan e Deci (2020), a motivação intrínseca refere-se a atividades que são feitas para satisfação inerente do indivíduo. Como a própria definição da palavra, intrínseco é algo “que faz parte da essência de alguém; inerente” (INTRÍNSECO, 2020), ou seja, alunos intrinsecamente motivados desfrutam do aprendizado e querem aprender mais sobre o conteúdo sem a necessidade de estímulos, pressões ou recompensas externas – a realização da ação já é a recompensa; esse tipo de motivação resulta em aprendizado de alta qualidade e desenvolvimento de criatividade (RYAN; DECI, 2020).

Já motivação extrínseca refere-se a “fazer algo porque leva a um resultado separável” - a pessoa sente-se impulsionada externamente para a ação (RYAN; DECI, 2000, p. 55). Segundo os autores, comportamentos extrinsecamente motivados não são inerentemente interessantes para o indivíduo, e sendo assim, devem ser inicialmente estimulados por incentivos externos.

A princípio, quando somos apresentados ao constructo da motivação intrínseca e extrínseca, podemos pensar que há uma dicotomia em relação a ambos. Porém, devemos considerar a motivação em um espectro, pois o aluno pode estar motivado extrinsecamente por inúmeros motivos, mais ou menos próximo da motivação intrínseca.

Para compreender os diferentes tipos de motivação, recorreremos ao *continuum* da Autodeterminação (veja Figura 1) - conceito idealizado pelos professores e pesquisadores de psicologia motivacional Richard Ryan e Edward Deci. Segundo o *continuum*, entre o estado de total desmotivação e a motivação intrínseca, existem diferentes tipos de motivação extrínseca. Neste *continuum*, pensando em uma linha imaginária, a desmotivação vem primeiro, seguida por quatro tipos de motivação extrínseca – regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada, para finalmente termos a motivação intrínseca. Vamos definir cada tipo de motivação a seguir conforme propõe Ryan e Deci (2020).

**Figura 1** - *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com os seus loci de causalidade e processos correspondentes

Comportamento	Ausência de determinação			Autodeterminado		
Motivação	Ausência de motivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
Estilos reguladores	Sem regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Locus de causalidade percebido	impessoal	externo	Algo externo	Algo interno	interno	interno
Processos reguladores	Ausência de intenção, desvalorização, falta de controle.	Submissão, recompensas externas e punições.	Autocontrole, ego envolvimento recompensas internas e punições.	Importância pessoal, valorização consciente.	Concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i> .	Interesse, prazer e satisfação inerente.

**Fonte:** Reeve, Deci e Ryan (2004)

A desmotivação é o estado em que o aluno carece de intenção de agir que é tida como um tipo de motivação sem nenhum tipo de regulação - nada faz o indivíduo iniciar a ação. O aluno desmotivado leva os afazeres escolares sem estar motivado extrinsecamente ou intrinsecamente. Esse estado de desmotivação, segundo os autores, pode ser pelo fato de o aluno não conseguir realizar as atividades ou por não ver razão para fazê-las.

A regulação externa vem em seguida da desmotivação - essa regulação é o tipo menos autônomo de motivação extrínseca. O aluno orientado por essa regulação tende a envolver-se em atividades escolares para obter recompensa ou evitar punição. Sua “disposição” para agir vem exclusivamente de circunstâncias externas.

A regulação introjetada é levemente autônoma. Essa regulação envolve ação internamente regulada, mas não pessoalmente aceita, ou seja, o aluno é internamente controlado para fazer o que ele pensa que é esperado dele, para manter sua autoestima ou amenizar uma ameaça a ela, como se sentir culpado por não realizar a atividade. Há algo interno dizendo ao aluno que é preciso fazer aquela ação.

A regulação identificada vem em seguida, e é predominantemente autônoma. Essa regulação identificada é uma motivação extrínseca autodeterminada em que os alunos enxergam valor na regulação externa e, inconscientemente, transformam-na em uma regulação interna pessoalmente aceita. Nessa regulação, os alunos

identificam e aceitam a regulação externa como sua. O comportamento é conduzido porque o valor social do comportamento é apreciado.

A regulação integrada é completamente autônoma. Ela se aproxima da motivação intrínseca, mas elas se diferem, pois a regulação integrada é baseada na importância da atividade no qual o aluno internalizou seus valores e metas, o conjunto de valores do indivíduo é tão próximo que não se separa o que é “seu” do que é “externo”. O comportamento é incorporado à própria identidade da pessoa e seu sistema de valores pessoais.

No outro extremo da linha imaginária temos a motivação intrínseca - o tipo de motivação mais autônomo possível. A motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade para a própria satisfação. A pessoa é intrinsecamente motivada quando ela é movida a agir por diversão ou desafio, e não por estímulos externos como pressões ou recompensas - a atividade oferece prazer inerente ao indivíduo.

Como visto no *continuum* da autodeterminação, há quatro diferentes tipos de motivação extrínseca - com diferentes tipos de regulação, podendo ser mais ou menos próximos da motivação intrínseca. Assim, os dois primeiros estados da motivação extrínseca são considerados formas controladas de motivação, sendo por controladores externos na regulação externa ou por controladores internos na regulação introjetada.

Já as regulações identificada e integrada são consideradas formas autônomas de motivação extrínseca. Alunos orientados com essas regulações valorizam a atividade em si, compreendem a utilidade pessoal da atividade. Junto a isso, alunos com essas regulações têm a percepção de escolha com mínimo de pressão e que seus sentimentos e perspectivas são reconhecidos. Essas condições do ambiente da atividade exercem vantagens para performance, bem estar e engajamento do aluno perante as atividades (DECI, 2017).

Ryan e Deci (2000) destacam a importância de os educadores entenderem os diferentes tipos de motivação extrínseca, pois nem sempre podemos esperar alunos intrinsecamente motivados nas aulas. Se pensarmos na dinâmica da sala de aula, a maioria das atividades não vai despertar o interesse e prazer inerente dos alunos, sendo assim, saber como promover uma motivação extrínseca mais ativa e autônoma ao invés de uma motivação passiva e controladora é essencial para um ensino exitoso.

À vista disso, Ryan e Deci (2000; 2020) e Deci (2017) diferem a motivação em dois tipos: motivação autônoma e motivação controlada. Sendo que a motivação autônoma está presente quando a pessoa sente disposição, vontade e percebe o poder de escolha na atividade que está fazendo; há valorização, prazer e interesse em sua realização. Enquanto a motivação controlada se refere ao ato de fazer algo para conseguir alguma recompensa ou evitar punição. Neste caso, a pessoa se sente pressionada ou obrigada a realizar determinada atividade.

Os autores observaram que quando pessoas se engajam em uma atividade autonomamente motivados, a performance, o bem estar e o envolvimento são superiores comparados à motivação controlada. Além da motivação intrínseca - que é naturalmente autônoma, as regulações integrada e identificada também são consideradas autônomas, visto que alunos orientados com essas regulações valorizam a atividade em si, compreendem a utilidade da atividade e o senso de autonomia prevalece durante a atividades (RYAN; DECI, 2020).

Para atingir as regulações mais autônomas - regulação identificada e integrada, bem como a motivação intrínseca - é preciso que os alunos se sintam competentes, pertencentes ao ambiente escolar e sejam autônomos no desempenho das atividades (RYAN; DECI, 2017). Dessa forma, apresentaremos as teorias que se configuram como o 'conteúdo' do curso.

## 2.3 TEORIAS MOTIVACIONAIS

As teorias que se caracterizam como o conteúdo a ser trabalhado no curso e que serão explicitadas na sequência são: Teoria da Autodeterminação, Estilo Motivacional do Professor, Teoria da Atribuição de Causalidade, Teoria de Metas de Realização, Teoria da Autoeficácia, Autorregulação e Organização da sala de aula.

### 2.3.1 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação - primeira teoria abordada no curso que trata sobre as condições necessárias para o desenvolvimento da motivação autônoma - é uma macro teoria originalmente proposta por Deci e Ryan (1985) que parte do princípio que todos os indivíduos, portanto, todos os alunos, até mesmo o mais inabilitado ou aquele vindo de ambientes desfavoráveis, possuem tendências naturais

para o crescimento, e necessidades psicológicas inatas que oferecem uma base para motivação autônoma e para o desenvolvimento psicológico saudável. Assim, a Teoria da Autodeterminação visa compreender e aprimorar a motivação do aluno com foco nas fontes motivacionais naturais das pessoas.

Reeve, Deci e Ryan (2004) explicam que os alunos levam à escola suas necessidades, interesses e valores, e citam que as salas de aula têm coisas interessantes para fazer, professores para relacionar e um currículo educacional para guiá-los nas atividades escolares. Os autores destacam que quando essas interações funcionam, ou seja, quando o ambiente escolar funciona como um suporte para os alunos “satisfazerem suas necessidades, explorarem seus interesses, aperfeiçoarem suas habilidades, internalizarem valores, e se desenvolverem socialmente”, eles demonstram intensa motivação, engajamento ativo e aprendizagem significativa (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 32). No entanto, quando essas interações vão mal, o ambiente educacional pede para que os alunos deixem de lado suas predileções para acompanhar as demandas impostas pela escola, comumente associadas a ameaças e recompensas extrínsecas, resultando em engajamento insosso e aprendizagem superficial.

Há o reconhecimento que, às vezes, os alunos rejeitam oportunidades de crescimento, apresentam desmotivação e agem de modo irresponsável (REEVE; DECI; RYAN, 2004; MACHADO; RUFINI; MACIEL; BZUNECK, 2012). Assim sendo, a Teoria da Autodeterminação foca nas influências socioculturais para identificar condições que desenvolvem as fontes naturais dos alunos ao invés de enfraquecê-las.

A Teoria da Autodeterminação é uma macro teoria composta por quatro subteorias: a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria da Orientação de Causalidade. A seguir, vamos discorrer sobre cada uma delas. Ademais, também dentro da perspectiva da Teoria da Autodeterminação, discorreremos sobre a influência do Estilo Motivacional do Professor proposta por Reeve (2009; 2016).

A ‘Teoria das necessidades psicológicas’ dirige-se à natureza essencial das pessoas ao especificar os nutrientes necessários para motivação intrínseca, motivação autônoma e para o desenvolvimento saudável. Segundo a teoria, as três necessidades básicas são essenciais para despertar a tendência natural dos alunos de buscar novidades e desafios, de exercitar e expandir as capacidades, de explorar

e aprender. Por isso, quando as condições do ambiente contrariam, negligenciam ou frustram essas necessidades inerentes, há consequências psicológicas negativas que podem explicar por que, paradoxalmente, alguns alunos mostram passividade e alienação pelas atividades escolares. A teoria das três necessidades básicas explica por que alunos manifestam envolvimento ativo versus passivo, também, como as condições do ambiente podem nutrir ou negligenciar as necessidades básicas.

As três necessidades psicológicas básicas são autonomia, competência e pertencer (RYAN; DECI, 2017). A seguir, vamos esclarecer como atuam as três necessidades básicas na motivação. Segundo Reeve, Deci, Ryan (2004, p.34), a autonomia é a necessidade psicológica para “experimentar o próprio comportamento como originado ou endossado pelo *self*, não iniciado por forças ou eventos para os quais o indivíduo sente-se alienado ou não identificado”. Portanto, o comportamento é autônomo quando as fontes naturais, interesses e valores, dos alunos guiam e permanecem com eles durante a atividade. Os efeitos de sentir-se autônomo afeta positivamente a motivação dos alunos que sentem liberdade, baixa pressão, têm senso de escolha se devem ou não se engajar em determinada ação, e percebem o *locus* de causalidade interno (RYAN; DECI, 2017).

A segunda necessidade básica é a competência. A competência é a necessidade de ser eficaz nas interações com o ambiente - o que reflete o desejo anteriormente mencionado das pessoas buscarem exercitar suas próprias capacidades por meio de desafios. Nesta necessidade, o comportamento origina-se da necessidade por competência quando os alunos buscam e persistem em desafios apropriados ao seu nível de desenvolvimento, quando gostam e se interessam por atividades que testam, informam, desenvolvem, ampliam e os auxiliam no diagnóstico do desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e talentos (RYAN; DECI, 2017).

A terceira e última necessidade é a de pertencer. Essa é a necessidade de estabelecer vínculos e ligações seguras com outros – o que reflete no desejo de estar emocionalmente conectado e interpessoalmente envolvido em relacionamentos calorosos e afetuosos. Essa necessidade permite os alunos terem motivação para o relacionamento autêntico com outras pessoas. Assim, os alunos aproximam-se de pessoas que parecem ser atenciosas e respeitosas com eles. O pertencer também contribui positivamente para internalizar os valores e as regulações assumidas por outras pessoas (RYAN; DECI, 2017).

Apresentado as três necessidades básicas da Teoria da Autodeterminação, sobretudo a importância da autonomia na promoção da motivação autônoma, destacamos a influência do *Estilo Motivacional do Professor* na motivação de seus alunos, sendo que o docente pode ter um estilo motivacional promotor de autonomia ou mais propenso ao estilo motivacional controlador.

Dentro da perspectiva da Teoria da Autodeterminação, Reeve (2009; 2016) afirma que o Estilo Motivacional do Professor é um importante constructo educacional, pois os alunos atuam mais positivamente quando os professores fomentam sua autonomia. O autor lista três modos de proceder do professor com o aluno característicos do estilo motivacional controlador, que são: a) o professor adota apenas sua perspectiva; b) interfere nos sentimentos, pensamentos ou ações dos alunos; e c) pressiona os alunos a pensar, sentir, ou se comportar de uma determinada maneira. A falta de perspectiva dos alunos, intrometimento e pressão são os principais elementos do professor com estilo controlador. Em contrapartida, o autor descreve um ambiente favorável à promoção de autonomia pelo professor sendo aquele em que se oportuniza condições para que as perspectivas dos alunos sejam consideradas; as ações, os sentimentos e pensamentos sejam bem-recebidos; e há suporte para o desenvolvimento de capacidades autorreguladoras.

Reeve (2016) estabelece que atos de intrometimento e pressão levam os alunos a renunciar suas predileções e seu ritmo natural durante uma atividade para atender a pressões externas para pensar, sentir e agir da maneira definida pelo professor.

Após extensa revisão da literatura, Reeve (2009; 2016) aponta que alunos relativamente se beneficiam de professores promotores de autonomia e sofrem por serem controlados, principalmente, alunos a partir da adolescência.

Segundo estudos, o estilo de motivação controlador enfraquece a atuação positiva do aluno e seus resultados, pois o aluno se apoia em regulações externas para agir. Assim, prevalece a percepção de pressão, obrigatoriedade com outros ou com si próprio. Quando os alunos se engajam em atividades sem o suporte do *locus* interno, vontade e senso de escolha, seu engajamento é enfraquecido pela falta de interesse pessoal, falta de valorização e baixo envolvimento com a tarefa. Também, é característico desse envolvimento forçado a ausência ou carência de emoções positivas, de iniciativa própria e de desejo para prosseguir. Por outro lado, o estilo promotor de autonomia do professor induz nos alunos o *locus* interno de causalidade,

o interesse pela tarefa e o senso de escolha, o que acarreta no tipo de motivação de alta qualidade que se caracteriza por apresentar: criatividade, motivação intrínseca e preferência por desafios.

Situado às necessidades básicas para a motivação autônoma e a influência do Estilo Motivacional do Professor na motivação, apresentamos a subteoria da Teoria da Autodeterminação denominado 'Teoria da Avaliação Cognitiva' que busca explicar de que modo eventos externos como recompensas, elogios e vigilância afetam a motivação intrínseca. Para Ryan e Deci (2017) quando as condições ambientais e sociais são favoráveis, o aluno se envolve numa atividade de modo espontâneo, gerando satisfação e crescimento pessoal. Porém, quando as condições são antagônicas à autonomia e competência, isso influencia negativamente na motivação intrínseca, ou seja, de modo resumido, eventos externos que afetam a percepção de autonomia e competência afetarão a motivação intrínseca dos alunos.

De acordo com a teoria, eventos externos têm dois aspectos funcionais: um aspecto controlador e um aspecto informacional. A teoria propõe que é a ênfase dada para o aspecto controlador e informacional do evento que determina o efeito subsequente na motivação intrínseca. Eventos controladores forçam o aluno a ter resultados específicos ou ter que se comportar de modo específico – o quão controlador é percebido pelo aluno esse evento afeta sua motivação, pois eventos percebidos como altamente controladores afetam a satisfação básica dos alunos por autonomia, e, conseqüentemente, diminui a motivação intrínseca. Por outro lado, se for percebida como não controladora, a motivação intrínseca não é alterada.

Por exemplo, se os alunos estão engajados em uma atividade considerada interessante por eles e o professor começar fornecer recompensas externas para sua realização, a teoria explica que essa recompensa externa afetará a motivação intrínseca subsequente deles. Principalmente, se essa recompensa externa estiver funcionando para controlar os alunos e forçá-los a se comportar de uma maneira específica determinada pelo professor, isso fará com que os alunos percebam o aspecto controlador e, conseqüentemente, sua motivação intrínseca será diminuída, pois seu senso de autonomia é afetado. Mas, se a recompensa for oferecida de uma maneira não controladora, os alunos não perderão o senso de autonomia e isso não afetará a motivação intrínseca.

De forma geral, o que se constata é a maneira como se usam os eventos externos para promoção da motivação: se um determinado evento é realizado de

forma controladora, os estudantes tenderão a experimentar isso de forma pressionada e perderão a motivação intrínseca.

Os aspectos informacionais de um evento comunicam *feedback* sobre a eficácia de modo não controlador. Quando o aluno recebe um *feedback* positivo sobre sua competência, isso aumenta a percepção de eficácia dos estudantes e, conseqüentemente, sua motivação intrínseca. Por outro lado, se o aluno recebe um *feedback* negativo, isso diminui a percepção de competência, como também sua motivação intrínseca. Eventos de aspecto informacional também podem servir como recompensa. Num cenário em que uma recompensa transmite a mensagem que o aluno está se saindo bem e fazendo um bom trabalho, isso pode ser interpretado como um *feedback* positivo, fazendo o aluno aumentar sua percepção de competência e, assim, aumentar sua motivação intrínseca.

Como já mencionado, a motivação intrínseca e extrínseca não são dicotômicas, existem diferentes tipos de motivação, algumas com aspectos controladores sendo orientados por regulações externas, e outras manifestam autonomia - orientados por regulações mais internas. Assim sendo, a teoria da Integração Organísmica propõe que regulações externas podem ser internalizadas e se tornarem regulações internas. Portanto, a motivação extrínseca pode se tornar uma motivação autodeterminada.

A 'Teoria da Integração Organísmica' investiga como os alunos adquirem, internalizam e integram os processos motivacionais extrínsecos e propõe que os alunos têm a tendência natural de internalizar aspectos de seu ambiente social e, possivelmente, internalizar esses aspectos. Isso ocorre, principalmente, quando as condições sociais e ambientais oferecem suporte à autonomia e o indivíduo internaliza e integra as regulações externas ao seu *self*, assim, realizando a integração organísmica.

A última subteoria da Teoria da Autodeterminação, a 'Teoria de Orientação de Causalidade' – proposta por Ryan e Deci (2017), descreve as orientações pessoais tomadas pelos estudantes que geram determinado comportamento sob influência de forças motivacionais. Alunos altamente orientados para a autonomia são motivados sobretudo por motivação intrínseca e pelas motivações extrínsecas consideradas autônomas – regulação identificada e regulação integrada. Alunos altamente orientados para o controle são motivados, principalmente, pela regulação externa e introjetada, apoiando-se em recompensas e pressões do ambiente, em crenças e valores que foram introjetados nos alunos, mas não pessoalmente aceitos.

### 2.3.2 Teoria da Atribuição de Causalidade

A Teoria da Atribuição de Causalidade trazida por Weiner (1979) propõe que todo ser humano tem a tendência natural em atribuir causas aos fatos que ocorrem em suas vidas, buscando compreendê-los. No contexto escolar é o mesmo - alunos interpretam seus resultados de sucesso ou fracasso, atribuindo-os a diversos fatores como inteligência, esforço, sorte, dificuldade na tarefa, influência do professor, cansaço, entre outros. São frequentes no contexto escolar perguntas como “Por que eu tive um resultado bom/ruim?” ou “Por que meu colega foi melhor avaliado do que eu?” (WEINER, 1979). Por meio desses questionamentos, alunos tentam compreender o porquê de seu sucesso ou fracasso e as interpretações realizadas referentes a causas de sucesso ou fracasso podem afetar suas expectativas, emoções e motivação.

Segundo Weiner (2018), as atribuições de causalidade são crenças pessoais que partem da interpretação de um determinado evento. O autor verificou que as causas mais frequentemente atribuídas para o sucesso e fracasso acadêmico são inteligência/capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Porém, o autor salienta que existem diversas outras causas a serem consideradas.

Para analisar o que cada causa reflete no indivíduo, Weiner (1979; 1985) estabeleceu um esquema de classificação de causas intitulado dimensões de causalidade. A essência da teoria da atribuição de causalidade consiste na identificação dessas dimensões e das consequências psicológicas que elas acarretam ao indivíduo. Por isso, é considerado relevante ao profissional do ensino conhecer as causas que seus alunos estão atribuindo a seus sucessos e fracassos escolares, pois tais atribuições influenciarão psicológica e emocionalmente suas expectativas e tomadas de decisões futuras.

As dimensões de causalidade apresentam três propriedades básicas: localização, controlabilidade e estabilidade. Portanto, uma causa pode ser interna ou externa ao autor (localização) - a dimensão ‘localização’ interfere nas reações emocionais dos alunos. O aluno que atribui seu sucesso a si próprio sentirá emoções positivas e aumento de sua autoestima; porém, em caso de fracasso, isso despertará emoções negativas e diminuirá sua autoestima, pois ele sentirá culpa ou vergonha por não ter sido bem sucedido na obtenção de uma meta (WEINER, 2018).

Uma causa pode ser controlável ou não controlável pelo autor (controlabilidade) - a dimensão 'estabilidade' influencia na expectativa de sucesso e fracasso futuro do indivíduo em um determinado evento (WEINER, 2018). Ou seja, se o aluno considera um evento como incontrolável, ele não irá se esforçar ou persistir na tarefa, segundo a teoria. No entanto, se o fracasso é atribuído a algo controlável, é possível que a motivação do aluno aumente para que aquela situação de insucesso não ocorra novamente.

Uma causa de sucesso ou fracasso pode ser estável ou não estável (estabilidade). A dimensão 'estabilidade' influencia na expectativa de sucesso e fracasso futuro do indivíduo em um determinado evento (WEINER, 2018). Se o aluno atribuir seu fracasso a algo estável, isso prejudicará sua expectativa de sucesso em um evento semelhante no futuro. Isto porque o fracasso é entendido como algo permanente, ou seja, o aluno é ou não é capaz de realizar a atividade com sucesso.

Em consideração às dimensões apresentadas, é necessário redirecionar as atribuições de sucesso e fracasso para causas instáveis, controláveis, internas para que efeitos motivacionais positivos sejam potencializados na aprendizagem.

### 2.3.3 Teoria de Metas de Realização

A teoria de metas de realização contempla a relação entre motivação e metas estabelecidas pelas pessoas, como por exemplo, os motivos de tentar conseguir sucesso ou evitar o fracasso em algo. Sendo assim, as metas de realização adotadas pelos alunos impactam no modo como abordam as tarefas - cada meta representa um propósito para o aluno aplicar esforço em uma tarefa ou envolver-se nela, conseqüentemente, a orientação de metas está associada à motivação do aluno, pois, a depender da meta adotada, isso determinará a qualidade do envolvimento na tarefa (BZUNECK, 2009a). Sumariamente, destacamos a seguir as duas principais metas de realização: aprender e performance.

A *motivação para aprender* é conceituada por Brophy (2010) como uma disposição pessoal geral ou como um estado situacional específico. Como disposição geral, a motivação para aprender se refere a uma condição duradoura do sujeito que valoriza sua aprendizagem – para ele, o processo de aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de habilidades é desafiador. Em situações específicas, a condição de motivação para aprender existe quando o aluno se engaja propositalmente em

tarefas com o intuito de dominar conceitos ou habilidades. Ainda, o autor ressalta que todos nascem com o potencial para desenvolver motivação para aprender na forma de curiosidade inata.

Para Elliot e Harackiewicz (1996) a meta aprender, quando adotada, produz um padrão motivacional de “domínio” no qual a pessoa tem preferência por tarefas moderadamente desafiadoras, tem persistência diante do fracasso, afeição pelo aprendizado e prazer pelas tarefas. Brophy (2010) complementa que a essência da motivação para aprender não é a valorização dos resultados, mas sim o processo real de aprendizagem. Assim, alunos motivados pela meta aprender se dedicam para atingir os resultados naturais do processo de aprendizagem ao se empenharem em uma tarefa – para o aumento de conhecimento ou habilidades. Alunos orientados a essa meta acreditam que os resultados positivos nas tarefas derivam principalmente de esforço; os desafios acadêmicos são vistos como meios para fazê-los crescer intelectualmente e há pouco ou nenhum apelo por recompensas.

Ainda, segundo a teoria, os alunos podem ser orientados pela meta *performance*, neste caso, eles se apoiam em avaliações e testes, querem demonstrar que têm habilidades ou querem proteger seu senso de eficácia quando ameaçado. Suas principais estratégias de estudo são memorizar, ler ou estudar apenas o que acham que vai cair na prova, pensando em sua performance no curto prazo (AMES, 1992). Portanto, enquanto alunos orientados à meta aprender têm um envolvimento mais espontâneo nas atividades, acreditam que os resultados dependem deles próprios e prezam pelo desenvolvimento de habilidades, alunos orientados à meta *performance* valorizam o reconhecimento dos outros e de recompensas em vez da aprendizagem em si.

Além da visão polarizada entre meta aprender e meta *performance*, estudiosos da área defendem que a meta *performance* deve ser desdobrada em dois componentes: aproximação e evitação. Na meta *performance-aproximação*, o aluno quer parecer como inteligente, capaz e estar entre os melhores. Já na meta *performance-evitação*, o aluno evita parecer como incapaz ou estar entre os piores do grupo; como consequência, o aluno orientado a essa meta procura realizar tarefas mais simples e evita desafios. A meta *performance-aproximação* tem seus benefícios, especialmente quando acompanhada da meta aprender, pois não é considerado um problema a exibição dos êxitos e aprendizados pelo aluno; sendo prejudicial à

aprendizagem quando é buscado parecer como capaz sem a preocupação com os ganhos trazidos com aquela atividade (BZUNECK, 2009a).

Assim, em orientações de performance no qual se busca competência em algo, as formas para alcançar essa competência podem estimular o engajamento na tarefa, e assim, desenvolver um maior interesse do aluno naquela situação (ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1997). Deste modo, o aluno até pode iniciar a tarefa com intenções de apenas se esforçar para atingir aquele objeto que esperam dele ou para ganhar alguma recompensa, mas durante o processo, se a atividade lhe interessar e o ambiente for favorável, ele pode se envolver de tal maneira, que ele realiza a tarefa intrinsecamente motivado.

Brophy (1983; 2010) destaca a valorização do processo real de aprendizagem durante as atividades como aspecto importante do ambiente escolar e da sala de aula para promoção da meta aprender nos alunos, pois, assim, os alunos se dedicam para atingir os resultados naturais do processo de empenho em uma tarefa – aumento de conhecimento ou habilidades; para isso, deve-se ter pouco ou nenhum apelo para recompensas externas, sentimentos como ansiedade, medo de errar, ou outras distrações como competições. Ainda, os professores devem ser capazes de estimular nos estudantes o monitoramento do seu progresso e o apreço pelo esforço ao aprender.

#### 2.3.4 Teoria da Autoeficácia

As crenças de autoeficácia é um constructo que tem como precursor o psicólogo Albert Bandura. O autor define autoeficácia como “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3). Destacamos que o constructo da autoeficácia é um dos pilares da teoria social cognitiva (BANDURA, 2008c), que foi um dos organizadores teóricos desta proposta - apresentada na subseção ‘Princípios teóricos e metodológicos subjacentes ao curso’. Como também, o constructo da Autoeficácia docente, apresentado na subseção 1.1, sendo uma das justificativas de se propor a presente proposta de curso para professores.

Trazendo esse constructo para o contexto escolar, Schunk e Dibenedetto (2020) apontam que estudantes que acreditam que terão dificuldade em compreender algum assunto têm crenças de autoeficácia baixas, enquanto que estudantes que

acreditam ser capazes de processar as informações exigidas pela tarefa têm crenças de autoeficácia mais elevadas; inclusive, essa percepção vai se desenvolvendo também durante a realização de uma atividade - se o aluno está tendo progresso na atividade, isso aumentará suas crenças de autoeficácia, mas se pouco ou nenhum progresso estiver sendo percebido, isso terá um efeito negativo em suas crenças de autoeficácia.

O constructo da autoeficácia é relevante para motivação, pois as crenças de autoeficácia têm influência sobre as emoções que auxiliam ou não na aplicação de esforço para o alcance de objetivos, na persistência perante adversidades e na recuperação de contratempos temporários (BANDURA, 2012). Ainda, Linnenbrink e Pintrich (2003) descrevem casos de alunos com percepção de eficácia baixa, que acreditam que não importa o que façam ou o quanto persistam, eles não serão capazes de aprender ou se sair bem na escola. Os autores explicam que esses alunos têm um histórico de fracasso e geralmente atribuem esse fracasso à falta de capacidade - o que é considerado uma causa estável, incontrolável e interna - consequentemente esse tipo de atribuição resulta em crenças de autoeficácia baixas com efeitos negativos para a motivação dos alunos.

Ainda, Pajares e Olaz (2008) ressaltam que nem sempre as crenças de autoeficácia de alguém estão alinhadas às suas competências reais, sendo que a autoeficácia está relacionada com a própria percepção de competência que o sujeito tem de si mesmo em vez de um nível real de competência, sendo possível que os alunos subestimem ou até superestimem suas competências reais.

Algumas intervenções podem ser feitas pelo professor para aumentar a percepção de eficácia dos alunos, como oferecer atividades desafiadoras, mas não muito difíceis para que o aluno vivencie eventos de sucesso (LINNENBRINK; PINTRICH, 2003; BROPHY, 2010), propor atividades em que o objetivo seja alcançado a curto prazo em vez de a longo prazo (AMES, 1990; BROPHY, 2010), permitir que os alunos estabeleçam suas próprias metas (SCHUNK; DIBENEDETTO, 2020), ensinar estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019), informar continuamente o progresso de aprendizagem dos alunos (SCHUNK; PAJARES, 2002), facilitar a observação vicária entre alunos (BANDURA, 2012) e usar corretamente elogios e *feedback* (PINTRICH; SCHUNK, 2002; KOMARRAJU, 2013).

### 2.3.5 Autorregulação

O fomento da aprendizagem autorregulada é uma das principais metas educacionais atualmente. Como princípio, essa perspectiva de aprendizagem concebe o estudante como protagonista da própria aprendizagem, sendo verificado por pesquisas a possibilidade de promoção da aprendizagem autorregulada durante a escolarização formal (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019). Perrenoud (1999, p. 97) conceitua a autorregulação da aprendizagem como as “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”. Freire (2009), pressupõe que alunos autorregulados são capazes de criar um plano para alcançar determinado objetivo ao selecionar estratégias apropriadas, bem como revisar e redirecionar sistematicamente essas estratégias e objetivos quando julgar necessário.

Segundo Zimmerman (2002), há três fases no processo de autorregulação: preparação, execução e autorreflexão. A *preparação* diz respeito à fase de estabelecimento de objetivos e de estratégias necessárias para a realização de determinada tarefa. A segunda fase corresponde à *execução* da tarefa - momento em que o aluno cumpre os objetivos e estratégias planejadas na fase anterior, nesta fase, o automonitoramento, a atenção, a autoinstrução, a solicitação de ajuda e a organização do ambiente são exemplos de ações envolvidas na *execução*. Por fim, a *autorreflexão* corresponde à avaliação das metas e das estratégias utilizadas, ou seja, se o que foi planejado e executado foi proveitoso. A partir dessa avaliação, é possível manter certas estratégias ou abandoná-las, por este motivo, o processo de autorregulação é conceituado como um processo cíclico.

Trazendo mais especificamente para o contexto escolar, Boruchovitch e Gomes (2019), após levantamento de estratégias para promoção da autorregulação, elencaram ações que professores podem implementar para esse fim, sendo elas: aumentar a capacidade metacognitiva dos alunos ao promover reflexão sobre seus pontos fortes, fracos e preferências, como também fornecer estratégias de aprendizagem e de estudo; ainda, encorajar o monitoramento de uso de estratégias; incentivar a manutenção de pensamentos positivos e auto motivantes; convencer os estudantes de que a identificação de uma fragilidade é o passo inicial para mudança; mostrar que as metas estabelecidas devem ser realistas, específicas e possíveis de serem atingidas num determinado intervalo de tempo; valorizar a importância do

planejamento, da auto-observação e dos ajustes que podem ser feitos após essa ação.

Além dessas estratégias, Schunk e Ertmer (2000) trazem outras ações de docentes para promoção da autorregulação, como: fornecer *feedback* contínuo sobre o progresso de aprendizagem dos alunos durante as atividades, estimular autoavaliações de progresso, incentivar a interação entre pares, e também oferecer oportunidades de utilizar e testar estratégias de aprendizagem.

### 2.3.6 Organização da Sala de Aula

Diversos autores têm pesquisado aspectos da sala de aula e do ambiente escolar que favorecem o desenvolvimento da motivação intrínseca e da meta aprender (AMES, 1992; MAEHR; MIDGLEY, 1991). Entre eles, Guimarães (2009) traz em seu trabalho um compilado com os principais aspectos da organização da sala de aula, na qual o professor tem poder para intervenção. À vista disso, é apresentado o anagrama TARGET criado por Epstein em que se destacam seis aspectos do ambiente escolar que influenciam na motivação dos alunos. O anagrama TARGET corresponde respectivamente à **Tarefa, Autoridade, Reconhecimento, Agrupamento, Avaliação e Tempo**. A seguir, apresentamos sucintamente a influência de cada um deles.

Segundo o levantamento de Guimarães (2009), as principais características de uma **Tarefa** com qualidades para aumentar o envolvimento dos alunos são: que a relevância do cumprimento daquela atividade esteja em evidência, que a atividade leve o aluno a obter novos conhecimentos ou habilidades, como também esteja relacionado aos interesses dos alunos. Ainda, a diversificação de estilos de atividades, com objetivos claros e de curto prazo também são destacados. A **Autoridade** exercida pelo professor é discutida como outra influência na motivação do aluno - o professor com estilo motivacional promotor de autonomia promove as necessidades básicas dos alunos, importantes para o desenvolvimento de sua motivação autônoma. Além disso, o que é **Reconhecido** no ambiente escolar também reverbera na motivação - um ambiente que valoriza notas, performance e padronização de comportamento em oposição à aprendizagem significativa, por exemplo, influencia na percepção do aluno sobre o que é valorizado naquele ambiente, impactando, também, sua motivação.

A forma como os alunos se agrupam (**Agrupamento**) espontaneamente pode gerar na turma um meio de comparação social desfavorável à motivação intrínseca,

pois, muitas vezes, os grupos são permanentes, e costumam ter características próprias, como por exemplo, realizar mais rápido as propostas de trabalho em relação a outros grupos ou desempenhar a atividade com mais ou menos qualidade. Deste modo, o professor pode desencorajar a formação de grupos homogêneos ao propor sua formação com alunos que não costumam trabalhar entre si.

Ademais, o modo como a **Avaliação** é abordada pelo professor e pela escola também interfere na motivação do aluno. A avaliação deve representar uma fonte de informação sobre desempenho, onde pontos fortes e problemas são identificados, e oportunamente trabalhados em seguida; diferente de ser usada como instrumento de comparação, de exposição pública de resultados ou como fonte de motivação extrínseca controlada. Por fim, o **Tempo** disponibilizado para a realização das atividades pode determinar o clima motivacional da turma - escassez de tempo pode gerar competição, ansiedade e desistência; entretanto, muito tempo disponível pode ser interpretado que pouco está sendo cobrado. Assim, a organização do tempo deve levar em consideração a proposta da atividade, as necessidades reais dos alunos, e também os diferentes ritmos entre o grupo (GUIMARÃES, 2009).

#### 2.4 DIVULGAÇÃO DO CURSO

Após a definição das teorias presentes no curso, partimos para sua divulgação. Usamos as redes sociais *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram* por meio de um *flyer* de divulgação (APÊNDICE F). Buscamos divulgar o curso em grupos, páginas e perfis voltados a professores do Estado do Paraná. Apesar de estar claro no material de divulgação que o curso se destina a professores do ensino fundamental II e ensino médio da rede pública e privada, professores que não se encaixavam nesse perfil também foram aceitos. Definimos, anteriormente à divulgação do curso, o limite de 40 participantes, número que não foi atingido.

Junto ao *flyer* de divulgação, enviamos o *link* do formulário de inscrição criado no *Google Forms*. Neste formulário, continha a seção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE G) - em que o interessado no curso decide se concorda ou não em participar do curso nos moldes estabelecidos e um inventário de crenças e práticas para diagnóstico (APÊNDICE A) - espaço que o cursista compartilha de suas crenças sobre a motivação no contexto de sala de aula e no ambiente escolar no formato da escala *Likert* e sobre suas práticas em sala de aula

do professor com enfoque em saber o que os professores fazem para promover a motivação.

No final do formulário de inscrição, os professores foram convidados a participar da sala de aula do curso na plataforma *Google Classroom* - espaço que disponibilizamos textos para leitura antecedente a cada encontro e atividades síncronas e assíncronas ao longo do curso. Ainda, um grupo de *Whatsapp* foi criado para estabelecer vínculo com os cursistas, assim, dúvidas, sugestões ou críticas poderiam ser compartilhadas neste ambiente; também usado para o envio de recados e dos *links* para participação dos encontros síncronos na plataforma *Google Meet*. Para aqueles que concluírem o curso, foi gerada certificação pela Universidade Estadual de Londrina de 30 horas.

## 2.5 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS SUBJACENTES A CURSO

Ainda na fase DESIGN, definimos que o processo de ensino e aprendizagem estaria fundamentado na teoria social cognitiva dentro da perspectiva da agência humana (BANDURA, 2008c). Após explicitação quanto aos princípios teóricos, trazemos as quatro etapas/momentos que norteiam os encontros e que caracterizam como sendo os princípios metodológicos adotados durante o processo de ensino-aprendizagem.

### 2.5.1 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Valemo-nos da teoria social cognitiva dentro da perspectiva da agência humana (BANDURA, 2008c) durante o processo de ensino e aprendizagem. Na visão da teoria social cognitiva, o comportamento, os fatores pessoais internos e fatores ambientais agem como determinantes recíprocos uns dos outros, ou seja, as ações humanas são resultados da interação entre os fatores pessoais internos (concepções, crenças, percepções pessoais), os fatores ambientais e o próprio comportamento, e cada fator influencia os outros dois e também é influenciado por eles. A teoria social cognitiva baseia-se em uma visão da agência humana na qual os indivíduos são agentes proativos do seu próprio desenvolvimento. Pajares e Olaz (2008, p.100) sintetizam essa perspectiva da agência humana ao elucidar que “os indivíduos são produtos e produtores de seus ambientes e sistemas sociais”.

Por conseguinte, partimos do pressuposto da teoria social cognitiva de que as pessoas possuem a capacidade de simbolizar, planejar cursos de ação, antecipar acontecimentos, exercer controle antecipadamente, aprender com situações vicárias, praticar autorreflexão, autorregulação e automonitoramento. Bandura (2008a; 2008c) aponta que os humanos são seres proativos, agentes das experiências, autorreflexivos e autorregulados, ou seja, não são reativos, espectadores ou sujeitos aos fatores ambientais que os cercam, que sofrem as consequências de atos irrefletidos; isto é, essas capacidades citadas possibilitam aos seres humanos os meios cognitivos para influenciar e determinar seu destino. Ainda, Bandura (2008c p. 71) menciona que “as capacidades de prever, produzir e refletir são vitais para a sobrevivência e o progresso do ser humano”, sendo que para sobrevivermos num mundo complexo, desafiador e, muitas vezes, cheios de perigo, precisamos fazer julgamentos sobre nossas capacidades, prever consequências de eventos e ações, avaliar oportunidades e limitações, e regular nosso comportamento.

A partir da visão da teoria social cognitiva, para a qual as pessoas são seres capazes de influenciar seu comportamento e seu ambiente, estabelecemos a reflexão, a antecipação, a autorreflexão, a autoavaliação, a autorregulação e julgamentos reflexivos - elementos da agência humana, como componentes essenciais no *design* do curso. Consideramos os elementos citados essenciais para um curso que visa ampliar o repertório docente com vistas à ação diante de um problema crônico e multifatorial - a desmotivação. Nesse sentido, apenas dominar uma variedade de estratégias e métodos para promover a motivação, o que espera-se que o curso contribua para, é importante, mas não suficiente. Ou seja, considera-se primordial refletir quando, como, em quais circunstâncias planejar determinada ação; quando agir, retroceder, avançar e reavaliar o uso das estratégias apresentadas.

E ainda, em consonância com a proposta do curso deste trabalho de ampliar repertório teórico prático com vistas à ação dos professores, Bandura (2008c) acredita que as crenças de autoeficácia de uma pessoa de exercer controle sobre seu funcionamento e sobre eventos ambientais é o mecanismo central da agência humana, pois caso as pessoas acreditem que não podem produzir resultados desejáveis e que são incapazes de prevenir resultados indesejados por meio de suas ações, menor serão as chances de ação e dedicação para enfrentar adversidades. Portanto, as discussões e atividades do curso tem como objetivo estimular a autorregulação dos professores participantes para a ação.

Na próxima subseção, é possível verificar mais detalhadamente como a teoria social cognitiva dentro da perspectiva da agência humana proposta por Bandura (2008c) foi utilizada na elaboração do curso “Motivação para aprender: teorias em prática”.

## 2.5.2 Metodologia para Elaboração do Curso

Estabelecidas as teorias motivacionais, bem como a perspectiva metodológica fundada pela teoria social cognitiva (BANDURA, 2008c) vigente do curso, definimos as etapas/momentos que nortearam os encontros - com diferentes ênfases e tipos de engajamento e atividades solicitadas aos participantes. Podemos classificar esses momentos em quatro tipos: 1) resgate de ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e experiências dos cursistas; 2) apresentação teórica; 3) reflexão sobre a prática; e 4) planejamento para ação.

### 2.5.2.1 Resgate de ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e experiências dos cursistas

Bandura (2008b), ao explicar os processos que compõem a autorregulação, cita a auto comparação dos comportamentos anteriores do indivíduo como um importante ponto de referência para o indivíduo visualizar seu desempenho e buscar melhoras progressivas. Ainda referente à retomada de eventos anteriores, o autor afirma que a capacidade que é mais distintamente humana é a autorreflexão - segundo o autor, é a partir da autorreflexão que tiramos sentido de nossas experiências, exploramos nossas cognições e crenças, auto-avaliamos e alteramos pensamos e comportamentos.

À vista disso, tomamos o resgate de ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e experiências dos cursistas como referência para iniciarmos a primeira etapa de cada tópico abordado; assim, cada conceito científico apresentado em nosso curso, perspectivas, problemas, experiências, hábitos e práticas já desenvolvidas, vivenciadas e observadas pelos professores cursistas foram resgatados para reflexão e discussão, a fim de que houvesse conexão entre as experiências cotidianas e os novos conceitos que virão posteriormente com a etapa ‘apresentação teórica’, visando, assim, desenvolver uma aprendizagem significativa.

A seguir, podemos observar um exemplo de atividade solicitada nesta etapa no encontro destinado à Teoria da Atribuição de Causalidade:

**Figura 2** - Atividade de resgate de ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e experiências dos cursistas

**Reflexão sobre eventos de sucesso e fracasso**

1) Pense em um **evento de sucesso** em sua vida.

↳ A que você atribui esse acontecimento?  
Seu esforço ? Sorte ? Capacidade? Facilidade?

2) Agora pense em um **evento de fracasso** em sua vida. A que você atribui esse acontecimento?

↳ Sua falta de esforço? Falta de capacidade?  
Falta de sorte? Dificuldade?

Fonte: O próprio autor

Podemos observar o movimento de resgate anterior à ‘apresentação teórica’ na Figura 2. Nesta atividade, foi solicitado aos professores para que pensassem em situações pessoais, uma que eles interpretaram como exitosa e outra como de fracasso. Em seguida, é trazido para a discussão quais foram as causas responsáveis pelo desfecho de sucesso e de fracasso. A partir dessa reflexão e discussão foi apresentada a Teoria da Atribuição de Causalidade.

### 2.5.2.2 Apresentação teórica

O conceito da agência humana, já abordado neste texto, assume que as pessoas têm a capacidade de se adaptar aos diferentes ambientes e adversidades, descobrindo meios de tirar vantagens de limitações, reformulando ambientes a partir de suas aspirações, modificando seu comportamento para alcançar resultados desejados (BANDURA, 2008c). Incorporado a isso, Bandura (2008c, p.92) aponta que o aumento do conhecimento aumenta cada vez mais o poder das pessoas de “controlar, transformar e criar ambientes de complexidade e consequências crescentes”. Isto posto, utilizamos do conhecimento de pesquisadores e especialistas

da área da motivação adquirido ao longo de décadas, o qual resultou na formulação de teorias e estratégias motivacionais, com o intuito de integrar saberes científicos à reflexão e discussão de cada ponto apresentado no curso - conhecimentos oportunos, também, para etapa do momento posterior a essa, 'reflexão sobre a prática'. Na Figura 3, trazemos um exemplo de como a apresentação teórica foi abordada no encontro referente à Teoria da Atribuição de Causalidade.

**Figura 3** - Exemplo de abordagem da etapa 'apresentação teórica'



**Fonte:** O próprio autor

Na Figura 3, é possível observar o modo como a 'apresentação teórica' foi abordada. Nesse exemplo, trazemos os principais fatores de desenvolvimento das atribuições causais segundo a teoria. O uso de imagens, gráficos, tabelas e sínteses é frequente nesta etapa.

### 2.5.2.3 Reflexão sobre a prática

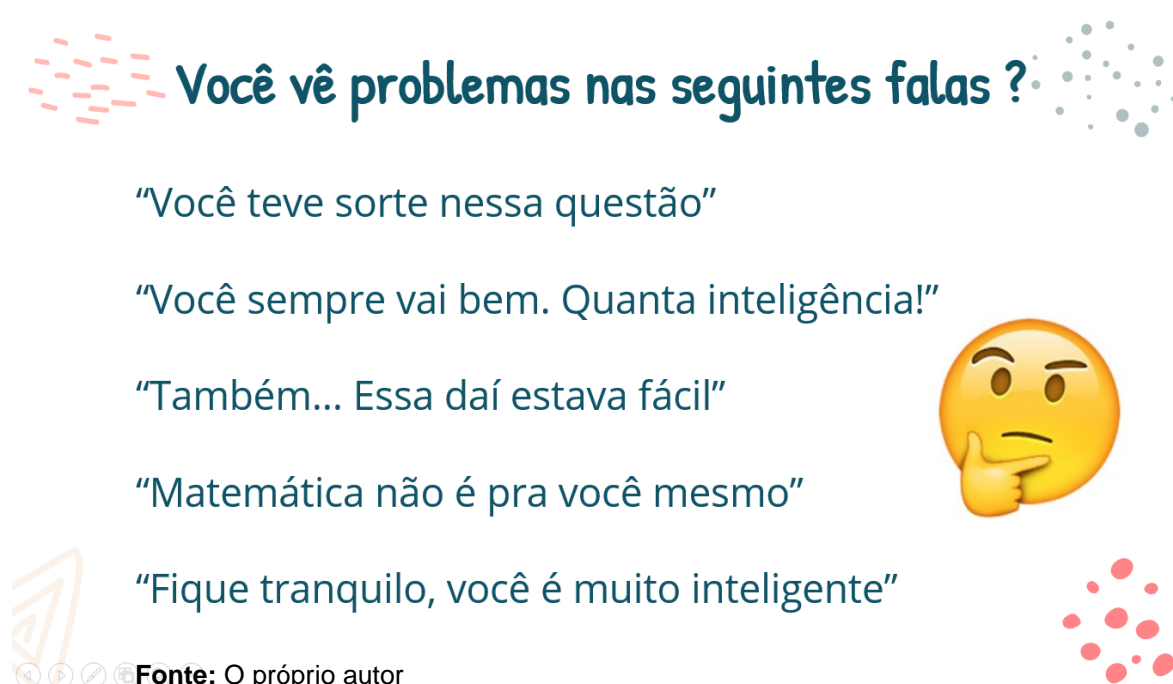
Após o resgate no primeiro momento do encontro em relação às perspectivas e práticas dos cursistas, e a apresentação e discussão de teorias motivacionais na segunda etapa, incitamos, na terceira etapa, a reflexão sobre a prática de modo mais objetivo. Para esta etapa, nos baseamos em Silva (2004) que, em consonância com Bandura (2008), aponta que a atenção seletiva a aspectos internos, como pensamentos, sentimentos e estratégias, e também externos, como contexto, reações

dos outros e obstáculos, são elementos considerados ponto de partida para realização de estratégias adequadas, identificação e controle de fatores pessoais, sociais ou ambientais e também para detectar a relação entre realizado e esperado.

Para formularmos atividades e discussões que estimulassem a atenção a esses fatores internos e externos dos participantes, recorremos a Perrenoud (2002) que lista alguns fatores motivadores da reflexão para fomento da prática reflexiva docente, que são: problema a resolver; crise a solucionar; decisão a tomar; ajuste do funcionamento; autoavaliação da ação, e também alguns acontecimentos que provocam reflexão: conflito; desvio, indisciplina; agitação da turma; dificuldades de aprendizagem; apatia, falta de participação; atividade improdutiva; atividade que não alcança seu objetivo; resistência dos alunos; planejamento que não pode ser aplicado; resultados de uma prova.

Isto posto, nesta terceira etapa, estimulamos o desenvolvimento da reflexão sobre a prática a partir de vinhetas, situações problemas, imagens e charges com o intuito de o professor cursista se colocar naquela situação para que reavalie seus procedimentos, objetivos e saberes; para que, também, faça perguntas, tente compreender seus fracassos, projete-se no futuro; vislumbre possibilidades de proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante. Na Figura 4, podemos observar um exemplo desta etapa.

**Figura 4** - Exemplo de atividade da etapa 'reflexão sobre a prática'



**Você vê problemas nas seguintes falas ?**


“Você teve sorte nessa questão”

“Você sempre vai bem. Quanta inteligência!”

“Também... Essa daí estava fácil”

“Matemática não é pra você mesmo”

“Fique tranquilo, você é muito inteligente”

 **Fonte:** O próprio autor

Na Figura 4, podemos analisar um exemplo da etapa 'reflexão sobre a prática'. Na atividade reflexiva trazida, são apresentadas algumas falas que podem ser ditas por professores em sala a seus alunos, assim, a partir desses exemplos é esperado que o professor as problematize, e também faça uma autoavaliação de sua conduta em sala de aula.

Ao incentivar a reflexão de como o professor comumente já atua - realizado na primeira etapa, e trazer à discussão os saberes científicos na segunda etapa, no momento de reflexão sobre a prática, espera-se que, ao apresentar uma situação para análise, o professor cursista identifique aquela situação em seu contexto, e a partir das ferramentas e estratégias discutidas até o momento - principalmente, oriundas da segunda etapa, consiga avaliar a aplicabilidade dessas estratégias em seu contexto de modo que ele questione suas tarefas, seus procedimentos, as estratégias mais adequadas, os recursos que podem ser reunidos, o *timing* a respeitar, entre outros aspectos. Além disso, espera-se que o professor avalie a legitimidade de sua ação, suas prioridades, a natureza dos riscos necessários, a relação entre a energia gasta e os resultados esperados - elementos trazidos por Perrenoud (2002) ao descrever um professor reflexivo.

#### 2.5.2.4 Planejamento para ação

A quarta e última etapa refere-se ao planejamento de estratégias de ação para promoção da motivação a partir dos conceitos e reflexões trazidos nas três primeiras etapas do curso. Como já comentado, Bandura (2008c) afirma que as pessoas são capazes de exercer papel ativo sobre seu próprio destino, graças à capacidade humana de simbolizar, planejar cursos de ação, antecipar acontecimentos, exercer controle antecipadamente, aprender com situações vicárias, praticar autorreflexão, autorregulação e automonitoramento. Para que mudanças de comportamento sejam realizadas e para que exerçam influência sobre nós mesmos, Bandura (2008a) destaca a necessidade de desenvolver estratégias de automonitoramento, avaliação e gerenciamento das circunstâncias que nos afetam. Deste modo, idealizamos, nas três primeiras etapas do curso, momentos que estimulassem essas capacidades humanas com base nos problemas e questões motivacionais que os participantes lidam em seu dia a dia no ambiente escolar, e também com subsídio dos conhecimentos teóricos da etapa 'apresentação teórica', para finalmente, nesta etapa,

o participante idealizar planos de intervenção referentes a cada tópico abordado no curso.

À vista disso, nesta etapa, o professor cursista tem que transpor os conceitos e estratégias dos encontros para a prática, guiando-se pelo seu contexto de atuação. Para isso, foi proposto a realização de planos de aulas, descrição de passo a passo de aulas, proposição de intervenções, auto-observação, auto análise, questionamento sobre a prática e sobre si mesmo para proposição de aprimoramento de procedimentos e reflexão sobre a aplicabilidade de conceitos e estratégias promotoras da motivação. A seguir, é possível verificar uma atividade assíncrona referente à etapa de planejamento para ação, proposta após o encontro em que é abordada a Teoria da Atribuição de Causalidade.

**Figura 5** - Exemplo de atividade da etapa 'planejamento para ação'

<p><b>Teoria em prática - atribuição de causalidade  </b></p> <p><b>Sua disciplina:</b></p> <p>1) Como você acredita ser possível acessar as crenças em relação às causas de fracasso de seus alunos? Cite, pelo menos, uma maneira que considera viável para implementar em seu contexto de trabalho.</p> <p>R:</p> <p>2) De que forma você acha possível intervir na atribuição causal de seus alunos para eles <u>atribuam</u> o sucesso em sua disciplina a causas internas e controláveis ? E em relação ao fracasso ?</p> <p>R:</p>
---

**Fonte:** o próprio autor

Na atividade referente ao 'planejamento para ação', foi solicitado ao professor cursista pensar em formas de acessar as possíveis crenças de atribuição de fracasso dos alunos, e também formas para intervir sobre alunos que atribuem o fracasso a causas desfavoráveis à motivação e persistência. Nesta etapa, reforçamos a orientação que na etapa de 'planejamento para ação' intitulado no enunciado das atividades como "teoria em prática", todas as ações colocadas deveriam estar em

consonância com o contexto de cada professor, ou seja, que o professor cursista pense exclusivamente em seus alunos no momento de usar a teoria na prática.

Em síntese, para a elaboração de cada encontro, inserimos quatro etapas para consecução dos objetivos do curso. A primeira etapa é resgatar ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e experiências dos cursistas - o que os professores cursistas já fazem, já sabem e o que pensam sobre determinado tópico trazido para discussão. Na segunda etapa, após esse resgate, apresentamos teorias e conceitos científicos referentes às questões abordadas, ou seja, o que os teóricos e pesquisadores da área da motivação compartilham sobre o assunto em debate. A terceira etapa condiz com a reflexão sobre a prática. Neste momento, o professor cursista reflete sobre a prática a partir de situações problemas, vinhetas, imagens e charges. O planejamento para ação está previsto na última etapa dos encontros, na qual é esperado que o professor transponha os conceitos e estratégias para sua prática ao realizar planos de aulas, descrição de passo a passo de aulas, proposição de intervenções, auto-observação, autoanálise, questionamento sobre a prática e sobre si mesmo e reflexão sobre a aplicabilidade das estratégias apresentadas em seu contexto.

## 2.6 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Como já colocado, o curso “Motivação para aprender: teorias em prática” propõe-se a compartilhar teorias motivacionais e orientações práticas com educadores da rede pública e privada do estado do Paraná a fim de subsidiar teoricamente possíveis intervenções pedagógicas que visem à promoção da motivação autônoma e da meta aprender.

Para tal, definimos que o curso disporia de seis encontros síncronos de duas horas cada via *Google Meet* para apresentação e discussão sobre teorias e estratégias motivacionais. Complementarmente, contaria com aulas assíncronas para leitura de textos sobre o conteúdo da aula subsequente, atividades de verificação de compreensão e atividades para fomentar a relação dos conteúdos com a prática pedagógica do professor; assim, o curso totaliza uma carga horária de 30 horas, sendo 12 horas provenientes dos encontros síncronos e 18 horas das leituras e atividades assíncronas. Na seção 4, descrevemos os conteúdos e a ordem seguida durante a IMPLEMENTAÇÃO do curso.

O Quadro 1 traz síntese das teorias e dos conteúdos específicos desenvolvidos ao longo do curso:

**Quadro 1** - Visão geral do curso

Encontro / Data	Teorias abordadas	Conteúdo específico
Encontro 1 (02/07)	Teoria da Autodeterminação  Teoria das Necessidades Básicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definição de motivação;</li> <li>● Motivação intrínseca, extrínseca, autônoma e controlada;</li> <li>● Conceito de aluno motivado e desmotivado;</li> <li>● Fatores que geram desmotivação;</li> <li>● Papel do professor em relação à motivação do aluno;</li> <li>● Influências da organização escolar na motivação;</li> <li>● Estratégias para fomentar as três necessidades básicas: competência, pertencer e autonomia.</li> </ul>
Encontro 2 (09/07)	Teoria da Avaliação Cognitiva  Teoria da Integração Organísmica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De que forma eventos externos como recompensas e feedback podem afetar a motivação autônoma do estudante;</li> <li>● Eventos externos - informativos ou controladores;</li> <li>● Conceito de internalização das regulações externas;</li> <li>● Estratégias para internalização.</li> </ul>
Encontro 3 (16/07)	Teoria da Atribuição de causalidade  Estilo motivacional do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Como a interpretação de causas de sucesso e fracasso podem afetar a motivação;</li> <li>● Causas mais compatíveis com a motivação: causas internas, controláveis e instáveis;</li> <li>● Papel do professor na atribuição de causalidade do aluno;</li> <li>● Papel do professor para a promoção de um clima de sala de aula favorável ou não à autonomia;</li> <li>● Principais características do professor de estilo controlador e promotor de autonomia.</li> </ul>

Encontro 4 (23/07)	Teoria da Autoeficácia  Autorregulação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processos envolvidos na construção de crenças de autoeficácia;</li> <li>● Consequências de ter crenças de autoeficácia baixas ou muito elevadas;</li> <li>● Fatores e estratégias que fomentam a autoeficácia dos alunos;</li> <li>● Alunos autorregulados e alunos com problemas de autorregulação;</li> <li>● Fatores que favorecem a autorregulação;</li> <li>● Estratégias para o fomento da autorregulação.</li> </ul>
Encontro 5 (30/07)	Teoria de Metas de Realização	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definição de meta aprender, meta performance e suas variantes;</li> <li>● Efeitos positivos e negativos de cada meta;</li> <li>● Fatores ambientais influentes na orientação de metas dos alunos;</li> <li>● Dicas e estratégias para aproximar o aluno à meta aprender.</li> </ul>
Encontro 6 (06/08)	Organização da sala de aula (TARGET)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os seis aspectos da situação escolar aos quais os professores podem tomar decisões que repercutem na motivação dos alunos e estratégias promotoras de autonomia para cada elemento.</li> </ul>

**Fonte:** o próprio autor

### CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO

A terceira fase, de DESENVOLVIMENTO, compreende a “produção e adaptação de recursos e materiais didáticos impressos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação dos suportes pedagógico, tecnológico e administrativo” (FILATRO, 2008, p. 30). Nesta fase, optamos por utilizar a plataforma *Google Classroom* para disponibilizar textos para leitura antecedente a cada encontro e para atividades síncronas e assíncronas ao longo do curso. Já em relação à interação dos encontros síncronos, utilizamos a ferramenta de videoconferência *Google Meet*. Para a elaboração do conteúdo a ser apresentado no curso, foi realizado um levantamento bibliográfico em bancos de dados nacionais e internacionais referente às teorias motivacionais selecionadas para, a princípio, compreender sistematicamente seus princípios, e posteriormente, reunir estratégias práticas vinculadas a cada teoria que poderiam ser usadas pelos professores-cursistas em sala de aula.

Após estudo e sistematização do material levantado, preparamos apresentações para cada encontro por meio de slides no *PowerPoint*, como também elaboramos propostas de atividades. Referente às leituras sugeridas aos cursistas previamente a cada encontro, escolhemos utilizar os textos discutidos na disciplina do MEPLEM que inspirou a idealização do presente curso, por considerarmos serem textos objetivos, claros e de fácil compreensão.

No quadro a seguir, é possível acessar a sala de aula criada no *Google classroom*, e também as apresentações criadas no *PowerPoint* dos seis encontros. E no Quadro 3 está localizada a bibliografia que compõe o curso.

#### Quadro 2 - Links de acesso ao *Google Classroom* e slides utilizados

Sala de aula do <i>Google Classroom</i>	<a href="https://classroom.google.com/c/MzYwMTc4NDU1MzAw?cjc=5xb2ket">https://classroom.google.com/c/MzYwMTc4NDU1MzAw?cjc=5xb2ket</a>
Slides utilizados nos encontros	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1-ip1P7QYxWYyTpASzyLOZ9YUKhKBGZjA?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1-ip1P7QYxWYyTpASzyLOZ9YUKhKBGZjA?usp=sharing</a>

Fonte: o próprio autor

**Quadro 3** - Textos sugeridos para os participantes

Encontro	Bibliografia
Encontro 1	Não foi sugerido bibliografia neste encontro.
Encontro 2	Tradução parcial de 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 (Eds.) Big Theories Revisited. Connecticut: Age Publishing, 2004.
Encontro 3	<p>MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas- SP: Alínea, 2004.</p> <p>GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Psicologia. Reflexão e Crítica, Rio Grande do Sul, v. 17, n.2, p. 143-150, 2004.</p>
Encontro 4	AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. . Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: Roberta Gurgel Azzi, Soely Aparecida Jorge Polydoro. (Org.). Auto-eficácia em diferentes contextos. 1ed.Campinas: Alínea, 2006, v. , p. 9-23.
Encontro 5	BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. <i>In</i> : BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 58-77.
Encontro 6	GUIMARÃES, S. E. R. A Organização da Escola e da Sala de Aula como Determinante da Motivação Intrínseca e da Meta Aprender. <i>In</i> : BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1, p. 62-86.

**Fonte:** o próprio autor

## CAPÍTULO 4 - IMPLEMENTAÇÃO

Na fase de IMPLEMENTAÇÃO ocorre a aplicação da proposta educacional. É nessa fase que os discentes “realizam as atividades propostas, interagindo com conteúdos, ferramentas, educadores e outros alunos, conforme o desenho do curso” (FILATRO, 2008, p. 31). A implementação do curso ocorreu do dia 02 de julho a 06 de agosto de 2021, semanalmente. Durante os seis encontros, seguíamos o seguinte cronograma: o encontro síncrono iniciado toda sexta-feira às 14h00 com o envio de um lembrete do professor formador com o *link* de acesso ao *Google Meet* por meio da plataforma *Google Classroom* e grupo de *Whatsapp*. Das cinco horas semanais idealizadas para curso, três eram realizadas de forma assíncrona e das 14h00 às 16h00 tínhamos duas horas de interação síncrona, seguindo as quatro etapas estabelecidas para o curso.

Nos minutos finais de cada encontro, o professor formador orientava os cursistas sobre a proposta de atividade de planejamento para ação dos conceitos discutidos - que deveria ser realizado de forma assíncrona, recordava-os sobre o diário de aprendizagem que deveria ser redigido de preferência logo após cada encontro, e sobre a sugestão de leitura para o próximo encontro. Dúvidas e questionamentos eram compartilhados nos comentários do *Google Classroom* e no grupo do *Whatsapp*.

No primeiro encontro, apresentamos, primeiramente, os objetivos do curso, os conteúdos abordados e os critérios de avaliação. Em seguida, trouxemos os seguintes tópicos para discussão: definição de motivação; motivação intrínseca e motivação extrínseca; conceito de aluno motivado e desmotivado; fatores que geram desmotivação de modo abrangente; o papel do professor em relação à motivação do aluno e como a organização escolar tem influência sobre a motivação. Finalmente, apresentamos a primeira teoria do curso – a Teoria da Autodeterminação; abordamos seus princípios e uma das subteorias derivadas - a Teoria das Necessidades Básicas. Além do conceito, apresentamos estratégias para os professores fomentarem a percepção de competência, pertencer e autonomia dos alunos.

Para o segundo encontro, retomamos os conceitos principais do primeiro encontro. Em seguida, abordamos as subteorias restantes da Autodeterminação – a Teoria da Avaliação Cognitiva e a Teoria da Integração Organísmica. Também, discutimos de que forma eventos externos como recompensas e *feedback* - que

podem ser informativos ou controladores, afetam a motivação intrínseca dos estudantes. Para atingir o objetivo de compartilhar orientações práticas, além da apresentação das teorias citadas, abordamos exemplos de ações corriqueiras em sala de aula e suas possíveis consequências para a motivação; ainda, apresentamos o conceito de internalização das regulações externas e estratégias para essa intervenção. Também, apresentamos dicas para mudança da predisposição de alunos orientados pelo controle para se orientarem para autonomia. A reflexão sobre a prática é estimulada entre os tópicos abordados por meio de propostas de atividades.

Os temas centrais do terceiro encontro são a Teoria da Atribuição de causalidade e o Estilo motivacional do professor. Em relação à Teoria da Atribuição de Causalidade, inicialmente, explicamos os princípios da teoria e como a atribuição de causalidade a interpretação de causas de sucesso e fracasso do aluno pode afetar suas expectativas de sucesso para o futuro e sua motivação; ainda, advertir que o professor pode ser uma fonte de informação de causas e de que maneira isso interfere na atribuição de causalidade do aluno; e por fim, apresentamos planos para intervenção de atribuição de causalidade para alunos que necessitam dessa mediação. Na segunda parte do encontro, trouxemos à discussão de que maneira o estilo motivacional do professor – promotor de autonomia ou controlador, e como suas ações em sala de aula podem interferir positivamente ou negativamente na atuação do aluno; também, abordamos as principais características de um professor de estilo controlador e de autonomia, e tentamos identificar nos professores-cursistas qual estilo motivacional eles se identificam por meio de um teste; e por fim, discutimos quais atitudes os professores deveriam evitar e/ou tomar para desenvolver uma motivação favorável à autonomia.

No quarto encontro, discutimos sobre a importância das crenças de autoeficácia para a motivação do aluno e também sobre a autorregulação da aprendizagem. Para isso, apresentamos os conceitos da Teoria da Autoeficácia, os processos envolvidos na construção de crenças de autoeficácia do aluno, as consequências de ter crenças de autoeficácia baixas ou muito elevadas; e por fim, fatores e estratégias que fomentam a autoeficácia dos alunos. Ainda, abordamos meios de promover a autorregulação dos alunos com vistas à elevação da autoeficácia.

Para o quinto encontro, trabalhamos com Teoria de Metas de Realização. Inicialmente, apresentamos a definição de meta aprender; de meta performance e

suas variantes; também, quais os efeitos positivos e negativos de cada meta, os fatores ambientais influentes na orientação de metas dos alunos, bem como dicas e estratégias para aproximar o aluno à meta aprender.

No sexto e último encontro, tratamos sobre a Organização da sala de aula, nos baseando no acrônimo TARGET (tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação, tempo); deste modo, abordamos quais características das tarefas maximizam a motivação e o engajamento, de que modo a autoridade do professor percebida pelo aluno exerce influência na motivação, quais aspectos das ações do aluno valorizados pelo professor e pela escola podem guiar os alunos para diferentes padrões de orientação - meta aprender ou meta performance, o modo de uso de incentivos extrínsecos e elogios, a importância do agrupamento heterogêneo para cooperação e colaboração entre alunos, o modo que o processo de avaliação é usado e como o tempo disponibilizado para os alunos indica o clima motivacional da aula.

## CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO

A última fase, AVALIAÇÃO, propõe-se a investigar a efetividade da proposta educacional e das estratégias empregadas no curso. Nela, avalia-se tanto a solução educacional como também os resultados de aprendizagem dos alunos (FILATRO, 2008). A fim de avaliar o presente curso, quatro instrumentos de geração de dados foram utilizados: inventário de crenças e práticas para diagnóstico, diários de aprendizagem, diário de campo e questionário final.

No Quadro 4, segue síntese dos instrumentos utilizados, os momentos em que foram utilizados, os objetivos que visamos alcançar e o agente do processo de pesquisa que fez uso de cada ferramenta.

**Quadro 4** - Instrumentos de geração de dados

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>MOMENTOS</b>	<b>PROPÓSITOS</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>
Inventário de crenças e práticas para diagnóstico	Ato da inscrição do curso	Acessar crenças sobre motivação escolar e práticas do professor intentado ao fomento da motivação	Participantes do curso
Diário de aprendizagem	Durante o curso – ao final de cada encontro	Conhecer apreciações, percepções de aprendizagens e mudanças de posicionamentos e de crenças decorrentes de cada encontro de modo detalhado	Participantes do curso
Diário de campo	Durante o curso	Sistematizar reflexões, experiências, observações e pensamentos	Pesquisador
Questionário final	Pós curso	Conhecer impressões, percepções de aprendizagens e mudança de posicionamentos e crenças decorrentes do curso	Participantes do curso

**Fonte:** o próprio autor

## 5.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CURSO

Finalizada a divulgação, obtivemos 36 inscritos. Desses, 12 foram os participantes que compareceram no primeiro encontro, entretanto, 10 foram os que finalizaram o curso. Decidimos, portanto, considerar parcialmente as contribuições desses dois participantes desistentes - pois eles também contribuíram com alguns diários de aprendizagem durante sua participação. Mas, para realizar a comparação das crenças sobre motivação antes e depois do curso, somente utilizamos as respostas dos participantes que o concluíram, portanto, será possível ver a colaboração dos participantes desistentes apenas na análise do diário de aprendizagem na subseção 5.2.2, e na contextualização dos participantes que será apresentado a seguir.

Identificamos que todos os participantes são do estado do Paraná, sendo nove professoras e três professores. Os participantes têm contextos de atuação variados: Rede Pública (6), Rede Pública e Privada (2), Instituto de idiomas (1), Não estão lecionando (3). Dentre os que lecionam, trabalham nos seguintes ciclos: Ensino Fundamental I (2), Ensino Fundamental II (3), Ensino Fundamental I e II (4) e lecionam as disciplinas: Língua Portuguesa (2), Língua Inglesa (2), Língua Portuguesa e Inglesa (2), Ciências (2) e Ciências e Biologia (2). Ainda, há um professor em formação inicial de Pedagogia e um de Letras Estrangeiras Modernas - Inglês.

Consideramos a relativa baixa participação no curso por conta do momento instável e de incertezas que vivenciamos durante o segundo ano de pandemia em 2021. Além do mais, acreditamos que a inesperada e extenuante prática docente no ambiente remoto e híbrido, impostas durante esse período, sobrecarregou a maioria dos professores e a realização deste curso na modalidade remota, imporia mais horas de dedicação frente à tela de um computador.

Para a realização dos diários de aprendizagem, solicitamos que cada participante criasse um nome fictício no intuito de deixá-los à vontade para expressar suas impressões sobre o curso, sem se identificar. Deste modo, para os excertos destacados na subseção referente à análise dos diários de aprendizagem, utilizamos os nomes fictícios criados pelos próprios participantes.

## 5.2 ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, que corresponde à AVALIAÇÃO do curso, apresentaremos a análise dos instrumentos de geração de dados - diário de campo preenchido pelo professor pesquisador, diários de aprendizagem feitos pelos participantes após cada encontro e os inventários de crenças respondidos antes do início do curso e após sua conclusão, respectivamente.

### 5.2.1 Análise do Diário de Campo

O diário de campo foi idealizado como um instrumento para sistematizar reflexões, experiências, observações e pensamentos originados a partir de cada encontro do curso, deste modo, no final de cada encontro, o professor formador respondia a perguntas que induziam a refletir acerca do planejamento e sua execução, da presença (ou não) de contratempos e do alcance dos objetivos em relação às atividades propostas. As reflexões do professor foram registradas por meio de um gravador de voz, posteriormente, transcritas por meio de tópicos e, por fim, reunidas nos parágrafos a seguir.

A partir da análise do diário de campo, foi possível identificar os seguintes aspectos do curso: problemas no gerenciamento de tempo e no acesso às atividades; dificuldade de estabelecimento de vínculo e criação de ambiente seguro; limitações do ensino remoto como baixa participação via áudio; elevado grau de profundidade das perguntas; constatação que exemplos concretos facilitam o engajamento; identificação de alterações de crenças e práticas, verificação da necessidade de maior quantidade de atividades práticas em alguns encontros, como também de equilibrar a demanda de trabalho; e modos de enunciação das atividades. Esses pontos identificados no diário de campo serão discutidos a seguir.

Constatamos problemas no **gerenciamento de tempo** em que o tempo do encontro de duas horas não foi suficiente para desenvolver tudo que havia sido planejado estiveram presentes em três encontros (primeiro, terceiro e quarto). Para solucionar essa questão, a atividade prevista para ser feita de forma síncrona no primeiro encontro foi deixada como tarefa assíncrona; e no terceiro e quarto encontro, acordamos em extrapolar o tempo estipulado em cerca de 15 minutos para concluir todas as etapas previstas do encontro.

Nos encontros síncronos que eram propostas atividades no *Google Classroom*, houve situações com **problema de acesso** às atividades. Isso ocorreu com participantes que usavam o celular como ferramenta de acesso e participação, assim, ao acessar a atividade proposta no *Classroom*, eles não conseguiam escrever no documento disponibilizado para a atividade. Para resolver parte do problema, mantivemos o compartilhamento de tela durante a atividade para que esses participantes pudessem ao menos acompanhar o que estava sendo escrito pelos colegas. Por essa razão, era avisado com antecedência o encontro no qual iríamos fazer atividade no *Google Classroom*, assim, quem tivesse a possibilidade de usar o computador, poderia fazer a troca antes do início do encontro.

Em algumas atividades em que era solicitado o compartilhamento de reflexões com o grupo, geralmente, havia poucas manifestações - na maioria das vezes via chat. No primeiro encontro, ao pedir para os professores descreverem o ambiente escolar, tiveram poucas interações. Acreditamos que os participantes não quiseram ou não sentiram confiança em descrever de forma crítica o ambiente escolar e compartilhar com o grupo naquele momento - constatando **dificuldade de estabelecimento de vínculo e criação de ambiente seguro** no primeiro encontro, o que a meu ver foi sendo estabelecido nos próximos encontros. Contudo, os professores continuaram resistindo em participar e responder as perguntas trazidas via áudio, eles preferiam utilizar o chat em vez de abrir o microfone, sendo característico do grupo a **baixa participação via áudio**, o que consideramos ser uma **limitação do ensino remoto**. Diante disso, quando constatávamos que os participantes não iriam interagir, concedíamos tempo extra para eles refletirem. Deduzimos que essa baixa participação em determinadas situações se deu pelo **grau de profundidade das perguntas (alta reflexividade)**, comumente, as perguntas elaboradas não eram simples de serem respondidas.

Ainda, constatamos que certas perguntas feitas para reflexão não eram respondidas pelos participantes, principalmente, quando a pergunta era feita sem uma situação de sala de aula como pano de fundo, ou seja, quando eram trazidas situações problemas e vinhetas para discussão e reflexão, os professores costumavam interagir mais; assim, entendemos que **exemplos concretos facilitam o engajamento**.

Durante os encontros síncronos, houve **manifestações explícitas de alterações de crenças e práticas**. No primeiro encontro, ao apresentar os conceitos de motivação autônoma e motivação controlada, uma professora - via chat - relata

que nunca tinha pensado dessa forma sobre motivação. Também, ao discutir sobre os malefícios de realizar *feedback* comparativo entre alunos, uma participante diz no chat que costumava fazer essa comparação com seus alunos e iria parar de agir assim.

Constatamos **pontos que poderiam ser melhorados** após o término dos encontros. Como exposto na subseção 2.5.2 sobre a Metodologia para elaboração do curso, é prevista a intercalação de partes teóricas com atividades e reflexões sobre a prática; entretanto, após ponderação, acreditamos haver **maior necessidade de atividades práticas** durante o primeiro encontro síncrono, para que os professores saíssem daquele encontro com algo mais palpável sobre motivação, pois as atividades que envolviam práticas e estratégias ficaram para as atividades assíncronas. A atividade de '*organização de estratégias em favoráveis e desfavoráveis às três necessidades básicas dos alunos*', que estava prevista para o primeiro encontro síncrono, ficou como atividade assíncrona devido à escassez de tempo. Desta forma, poderíamos realizar tal atividade após a apresentação de cada necessidade básica, ou seja, discutiríamos sobre autonomia e logo em seguida faríamos a organização do que é favorável e desfavorável para essa necessidade básica. Acreditamos que esse remanejamento da ordem das atividades facilitaria o entendimento da teoria e sua relação com a prática.

Logo após o primeiro encontro, houve a **necessidade de equilíbrio da demanda de trabalho e modos de enunciação** das atividades depois de reclamações dos participantes pelo grupo do *Whatsapp* da turma sobre o volume de atividades assíncronas. Diante disso, fizemos algumas mudanças: retiramos a quantidade de horas correspondentes de cada atividade assíncrona no *Google Classroom* para os professores não se 'intimidarem', uma vez que na enunciação havia atividades com duração de 1h30min no título, porém, os professores, provavelmente, não levariam todo esse tempo para realizá-las, mas o título sugeria isso; também, alteramos o enunciado de "Leitura para o próximo encontro" para "Sugestão de leitura para o próximo encontro"; por fim, tivemos uma conversa com os professores pelo grupo de *Whatsapp* para acalmá-los em relação aos prazos de entrega das atividades.

### 5.2.2 Análise dos Diários de Aprendizagens

Após o término de cada encontro, solicitamos aos participantes a realização dos diários de aprendizagem (APÊNDICE C); esse instrumento continha quatro perguntas abertas norteadoras que deveriam ser respondidas logo após cada encontro síncrono. As perguntas do diário tinham como objetivo resgatar as impressões, as percepções de aprendizagens, as intenções de mudança no curso da ação e as alterações de crenças sobre motivação decorridas de cada encontro.

Nos três parágrafos subsequentes, traremos síntese dos resultados analíticos e, na sequência, explicitaremos todo processo analítico.

Em síntese, as respostas dos participantes indicam **APRECIÇÃO POSITIVA** do curso no tocante à **metodologia**, ao **potencial do curso de gerar reflexão** e à **valorização do conteúdo** trazido; também, os participantes se referiram aos possíveis **DESAFIOS** para implementação das estratégias apresentadas.

Além disso, os relatos evidenciam **PERCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM** de diferentes tipos de conceitos e conteúdos referentes às **teorias** discutidas, a **conscientização** de aspectos do contexto escolar, às **estratégias** e a **relação teórico-prática** apresentadas no curso, como também a promoção do **autoconhecimento** dos participantes. Além disso, evidenciam **MUDANÇA NO CURSO DA AÇÃO** no que diz respeito ao **modo de conduzir as aulas, elogiar, avaliar, acolher** e **dar feedback**. Ainda, indicaram a intenção de **mudar a atmosfera da sala de aula**, de **verbalizar os motivos** por trás dos conteúdos propostos, de tentar **promover a autorregulação** dos alunos e de **readequar atribuição de causalidade** após eventos de sucesso ou fracasso na sala de aula.

Por fim, as análises apontam **ALTERAÇÃO NAS CRENÇAS** dos participantes sobre motivação após o curso, quais sejam: **impactos de pressões externas** e do **papel do professor** na motivação do aluno; à **influência de elogios, feedback** e **crenças de eficácia** na motivação; e o entendimento dos **agentes da (des)motivação** e da **complexidade vigente quando tratamos de motivação**.

A seguir, detalhamos a síntese apresentada nos três parágrafos anteriores. Para isso, dividimos a discussão em quatro temáticas, decorrentes das perguntas do questionário, organizados por meio de quadros analíticos: **APRECIÇÃO DO CURSO**, **PERCEPÇÕES DE APRENDIZAGENS**, **MUDANÇA NA AÇÃO E ALTERAÇÃO NA CRENÇA SOBRE MOTIVAÇÃO**. Cada discussão das

subcategorias dos quadros acompanha excertos dos diários de aprendizagem dos participantes que as representam. Ressaltamos que, por vezes, alguns excertos podem se encaixar em mais de uma categoria analítica (bivalência).

Por fim, cabe ressaltar que os relatos sobre novos conhecimentos sobre motivação (percepção de aprendizagem), alterações de crenças sobre o tema, e mudança na prática em relação à motivação muitas vezes pareceram estar imbricadas, a título de análise, portanto, categorizamos os excertos em relação à pergunta do diário de aprendizagem a qual o participante estava se expressando.

**Quadro 5 - Apreciação do curso**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Participantes</b>	<b>Ocorrências</b>
Positiva	Metodologia	Didatismo	Luísa, Márcia, Amanda, Mgl2000, Renzo, Ana, Ellie	12
		Exemplificação	Luísa, Ana, Motiva, Amanda	8
		Dialogismo	Ana, Motiva, Renzo Ellie	5
	Potencial para reflexão	Prática pedagógica	Amanda, Motiva, Carrara, Mgl2000, Renzo, Márcia, Ellie	19
		Teoria-prática	Amanda, Carrara, Luísa, Renzo	5
		Recordação	Motiva, Ellie	3
		Valorização do conteúdo		Carlos, Amanda, Márcia, Ana, Carrara, Motiva, Mgl2000, Renzo, Ellie, Loureiro
Constatação de desafio	Reorientação de motivação		Ana	2
	Padronização		Ellie	2

	Escassez de tempo	Ana	1
--	-------------------	-----	---

**Fonte:** o próprio autor

Ao ser solicitada uma apreciação sobre o curso, todos os participantes fizeram avaliação positiva em todos os encontros. A **perspectiva metodológica** utilizada no curso foi amplamente mencionada nos diários de aprendizagem com um total de 25 ocorrências, dentre os aspectos positivos mais mencionados referentes à metodologia, temos: o *didatismo*, uso de *exemplificação* e o *dialogismo*. Ainda, os participantes destacaram o **potencial para reflexão** ao longo do curso, sejam reflexões sobre a *prática pedagógica* (com maior incidência), seja em relação à *articulação teórico-prática*, ou ainda, em relatos de *recordações* de experiências. Por fim, em relação à apreciação positiva, expressaram grande **valorização do conteúdo** trazido (30 ocorrências). Alguns participantes relataram possíveis **desafios** para transpor as propostas de intervenção debatidas durante o curso, sendo mencionado o desafio de *reorientar a motivação extrínseca* do aluno e os obstáculos impostos pela *padronização* de materiais e de metodologias, bem como pela *escassez de tempo*.

Com relação à metodologia do curso, os professores destacaram o *didatismo* do professor formador, o modo dinâmico de conduzir os encontros, como também a clareza ao abordar as temáticas foram mencionados em 12 ocorrências. Os excertos abaixo ilustram o *didatismo* do professor formador destacados pelos participantes:

**RENZO:** Os assuntos contemplados durante o encontro, bem como a **didática adotada pelo professor**, fizeram com que esse momento de estudo e reflexão da práxis docente fosse algo prazeroso e proveitoso.

**MÁRCIA:** Aula super didática, clara e que auxilia no meu trabalho em sala de aula.

Os participantes relataram, em oito ocorrências, que o uso da *exemplificação* ao apresentar os conteúdos ajudou na compreensão dos conceitos e nas possíveis formas de aplicar as estratégias abordadas no curso. Os excertos a seguir ilustram os aspectos relatados sobre a relevância da exemplificação:

**LUÍSA:** Ótimo encontro, **os exemplos foram muito bons para compreender as diferenças entre os tipos de regulação da motivação!**

**ANA:** Gostei muito do último exemplo comparativo de orientações de um professor para a atividade na biblioteca.

O *dialogismo* também foi destacado por cinco vezes como um aspecto positivo do curso. Os participantes relataram que os encontros ofereciam oportunidades de participação e compartilhamento de experiências – princípio do curso previsto e almejado desde sua elaboração. A seguir, Motiva e Ellie comentam sobre essa característica.

**MOTIVA:** O encontro teve muitas **atividades que promoviam o compartilhamento de experiências** que serviram de exemplo para o dia a dia.

**ELLIE:** Muito proveitoso, tivemos a oportunidade de rever diversas ações e **darmos exemplos nossos e de nossos alunos em sala de aula.**

Como já previsto e idealizado durante a elaboração do curso, o fomento à reflexão é um elemento base para a condução do curso - na subseção 2.5.2.3 é possível retomar os princípios teóricos subjacentes ao curso e sua metodologia referente à reflexão. Deste modo, acreditamos que como reflexo deste planejamento fundado no fomento à reflexão, tivemos 27 ocorrências relacionadas ao **potencial do curso para reflexão.**

Dentre o total de ocorrências sobre reflexão, 19 relatos são relacionados ao fomento da reflexão sobre a *prática pedagógica* propiciada pelo curso. Os participantes apontaram que o conteúdo e as estratégias do curso são voltados para o dia a dia da sala de aula e que isso facilitou a reflexão sobre a prática. Além disso, alguns participantes relataram que o conteúdo do curso propiciou reflexão de como os participantes estão atuando no momento e de modos para aprimorar a forma de ensinar. Os relatos a seguir evidenciam como parte dos participantes relacionou a reflexão com sua prática profissional.

**AMANDA:** Muitos pontos interessantes foram discutidos que **me fizeram refletir** sobre a maneira que eu ou outros docentes trabalham em sala de aula e como mudar tais práticas para o melhor.

**CARRARA:** Sem dúvida. As aulas têm sido **muito reflexivas**, o que nos leva, a partir desse conhecimento, a **repensarmos nossa ação pedagógica** e muitas vezes, a forma como encaramos o aluno e sua resposta diante dos desafios.

**LUÍSA:** Acredito que sim pois **consegui refletir melhor** sobre os aspectos que causam desmotivação e conseqüentemente terei uma ideia melhor do que fazer.

Ainda relacionado à reflexão, alguns participantes especificaram que a reflexão favorecida pelo curso colaborou para que os participantes relacionassem *teoria com a prática* (5). Nesses relatos, os participantes destacaram que os encontros incentivaram a reflexão de como incorporar certas estratégias motivacionais apresentadas no curso no contexto do professor; também gerou reflexão acerca de como diferentes tipos de motivação, bem como certas nuances da atmosfera escolar têm influência sobre a motivação dos alunos, gerando, assim, reflexão situada no contexto que estão inseridos. Os excertos a seguir demonstram como os professores refletiram sobre as teorias abordadas em relação à prática.

**AMANDA:** [...] diversos pontos desse encontro me fizeram **refletir sobre como incorporar feedback, automonitoramento**, entre outros pontos na sala de aula.

**CARRARA:** O encontro nos permitiu conhecer melhor sobre as metas de realização, desse modo, conseguimos **gerar uma reflexão** sobre o “como e para quê” de nossos encaminhamentos em nossas aulas.

A reflexão gerada pelo curso também colaborou para o resgate de *recordações* da época de escola, enquanto alunos, dos participantes. Nos relatos que podem ser vistos a seguir, os participantes evidenciam que o conteúdo do curso os fizeram lembrar de atitudes de seus antigos professores, consideradas como negativas pelos participantes. Destacamos o relato de Ellie que aponta que fez a relação entre o conteúdo abordado no curso com uma experiência desagradável do passado, e agora, após refletir sobre os conceitos apreendidos, ela compreende o porquê de se sentir mal em relação àquela experiência, sugerindo que não irá replicar essa ação como professora.

**ELLIE:** Sim, **me fez lembrar os tempos de escola** em que os professores faziam o melhor aluno da sala ir na frente da sala para ter uma salva de palmas, e depois, todos acabavam “zuando” ou rindo desse aluno, por esse ser mais “inteligente” que os outros. No caso, esse aluno por diversas vezes era eu, e hoje penso que mesmo sendo elogiada na época, me deixava pra baixo. Na aula de hoje, aprendi que não só essa ação, mas diversos tipos de “elogios” devem ser bem pensados antes de serem falados para todos ouvirem e ficarem mal com isso.

**MOTIVA:** Sim, acredito que o tema do encontro me mostrou um pouco de clareza e me fez lembrar sobre **como eu me sentia sendo aluna** do ensino médio, e como os professores agiam comigo. Nunca gostei e nunca me senti motivada.

Dentre as apreciações positivas do curso, 30 comentários foram relacionados ao valor do conteúdo abordado durante os encontros. Nos relatos, os participantes destacaram a relevância do conteúdo, seja por serem conceitos ainda desconhecidos por eles, seja por sua importância para a prática pedagógica. Ademais, os relatos mencionaram o valor do conteúdo para o trabalho prático com os alunos, para o planejamento das aulas, bem como para fins pessoais, como autoconhecimento e aumento da própria motivação. Veja os excertos a seguir que representam os relatos sobre a **valorização de conteúdo**:

**MÁRCIA:** Foi uma ótima aula, tive acesso a conhecimentos que não tinha ideia.

**RENZO:** Mais uma vez, a temática abordada durante o encontro é de **extrema relevância** para uma prática docente exitosa.

**MOTIVA:** Achei **extremamente importante** aprender sobre a autoeficácia e as estratégias, cada vez mais aprendemos que ser professores requer muito mais do que um simples diploma de licenciatura e sim ser humanos e entendermos os alunos. Aprender sobre a Autorregulação vai ser fundamental para entender os alunos e como eles agem, e tentar ensinar sobre a autorregulação para os alunos entenderem que eles podem se regular.

Em menor incidência, dificuldades e DESAFIOS para implementar as estratégias e conceitos apresentados nos encontros também foram mencionados por alguns participantes – totalizando cinco ocorrências. Dentre esses relatos, um professor participante mencionou o desafio de **reorientar a motivação** do aluno de uma regulação controlada para uma motivação mais autônoma:

**ANA:** Sim, considero um **grande desafio** a transposição proposta em influenciar para que a motivação extrínseca do aluno evolua de uma regulação externa e introjetada para uma regulação identificada/integrada. Acredito que as ações que buscam o desenvolvimento da autonomia do aluno, contribuem neste processo.

Ainda, dois participantes relataram que em seus contextos de ensino a **padronização** de materiais e a pressão das instituições para segui-los podem inviabilizar ou dificultar as propostas discutidas ao longo do curso. Além disso, outro participante aponta a **escassez de tempo** como um obstáculo para alterar o planejamento de suas aulas a fim de incorporar as estratégias e conceitos discutidos. A seguir, é possível observar os dois excertos sobre os desafios mencionados:

**ELLIE:** Sim, porém, como às vezes **o material das escolas já vem pronto, e feito para durar exatamente o período de aulas**, acabamos, muitas vezes ficando de mãos atadas em certos pontos, como diversificar as tarefas e deixar que elas sejam rotineiras. Nessa questão, é um pouco difícil ir contra a escola e aplicar algo por conta própria, até também em questão da autonomia dos alunos. Muitas vezes tentamos ao máximo extrair algo bom dos livros e apostilas, **mas há casos que até nós como professores, vemos que é maçante...**

**ANA:** A prática relacionada aos planejamentos das aulas, tem um longo caminho a percorrer ainda, esbarro bastante no aspecto de tempo, **eu preciso de longo tempo para refletir e planejar a cada turma e a minha realidade atualmente tem sido um tempo bem escasso.**

Os elementos trazidos e apreciados pelos participantes ajudam a corroborar com os princípios subjacentes idealizados para a proposta do curso. Ao apreciarem a *exemplificação* trazida pelo curso, relembramos que a metodologia para elaboração do presente curso, detalhado na subseção 2.5.2, preconiza como etapas norteadoras o resgate de ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e a reflexão sobre a prática - momentos que necessitavam de *exemplificação*. Consideramos que esses momentos também ajudam a esclarecer a quantidade expressiva de relatos que destacam o *potencial de reflexão* do curso - reflexão, que é destacado como elemento essencial na condução do curso e tem Bandura (2008c) como alicerce de sua formulação.

Ao idealizar o curso, buscamos ir ao encontro das necessidades dos professores, com base em resultados da pesquisa de Chimentão (2010), por exemplo, a qual investiga e revela aspectos que os professores buscam em programas de formação, como: melhoria de prática em sala de aula, sugestões de atividades, materiais e recursos metodológicos para melhorar a performance em sala de aula, propostas para diversificar e tornar interessante as aulas, e atividades para chamar a atenção e motivar os alunos. Acreditamos, portanto, que a elaboração da presente proposta com alguns desses vieses colaborou para a significativa apreciação positiva do curso pelos participantes.

#### **Quadro 6** - Percepções de aprendizagens

Temática	Categoria	Participantes	Ocorrências
----------	-----------	---------------	-------------

Percepções de aprendizagem	Teorias	Ellie, Márcia, Luísa, Renzo, Carrara, Amanda, Ana, Loureiro, Motiva	49
	Conscientização	Mgl2000, Renzo, Motiva, Carrara, Ellie	10
	Estratégias	Ellie, Renzo, Amanda, Luísa, Márcia	9
	Relação teoria-prática	Luísa, Ellie, Carlos, Márcia, Renzo	7
	Autoconhecimento	Renzo, Márcia, Ana	3

**Fonte:** o próprio autor

Ao longo das contribuições feitas nos diários de aprendizagem, os participantes discorreram sobre o que compreenderam ter aprendido em cada encontro. Evidenciamos diferentes tipos de **percepções de aprendizagens**, desde *teorias*, *estratégias* e *relação teórico-prática*, bem como a *conscientização* de aspectos do contexto escolar que ainda não haviam sido refletidos; e por fim, aquelas relativas à *promoção do autoconhecimento* dos participantes.

Os participantes destacaram, em 49 ocorrências, as *aprendizagens relacionadas às teorias* discutidas nos encontros. Deste modo, os professores participantes evidenciaram o que tinham internalizado daquelas teorias:

**LUÍSA:** Aprendi que há **diferentes níveis de motivação** extrínseca e, dentre eles, a motivação autônoma é a mais favorável à aprendizagem. Quanto mais das **três necessidades básicas** são atingidas no processo, maior a motivação para a aprendizagem.

**RENZO:** Aprendi que alunos que não se empenham na realização de atividades, não são participativos e tem um histórico de fracasso podem ter uma **baixa crença em sua autoeficácia**, afetando negativamente sua motivação, pois não acreditam que terão possibilidade de sucesso.

A partir de dez excertos, podemos indicar que o curso teve um poder de *conscientização* dos participantes. Esses relatos indicam a conscientização por parte dos participantes sobre ter traços controladores em sala de aula com seus alunos - particularidade antes não percebida pelo professor. Além disso, há relatos de

professores que dizem ter se conscientizado sobre os diversos fatores que envolvem a motivação humana, ou seja, nesses relatos, evidenciamos a conscientização em relação à pluralidade e variedade dos processos implicados no constructo da motivação. Os excertos que ilustram a aprendizagem conscientizadora dos participantes podem ser observados a seguir.

**MGL2000:** Muito interessante porque pude **perceber como o meu comportamento está sendo controlador e eu não estava percebendo**. Foi muito esclarecedor e gerou reflexão.

**RENZO:** Isso me fez refletir sobre como o professor precisa estar atento a suas **posturas, encaminhamentos metodológicos**, procurando sempre baixar o nível de ansiedade dos alunos e propiciar uma atmosfera promotora da meta aprender.

**CARRARA:** Extremamente focado na práxis docente, o sexto, e último encontro, pode levar os participantes à reflexão de **como cada pequeno detalhe da atmosfera escolar pode ou não contribuir para a promoção da meta aprender**.

Uma das intenções do curso, como já mencionado, era trazer estratégias didático-pedagógicas que favorecessem a motivação autônoma dos alunos, portanto, todo encontro apresentamos estratégias motivacionais voltadas para prática do professor. Diante disso, obtivemos nove relatos reportando percepções de aprendizagem de *novas estratégias* para promoção da motivação, como também comentários que especificavam a estratégia que o professor aprendeu e como poderia ser usada em sala de aula. Os relatos a seguir ilustram as percepções de aprendizagem *estratégica* dos professores por conta do curso:

**RENZO:** Durante o encontro, pude aprender estratégias de **como atuar diretamente nessas fontes diretas da autoeficácia** para, assim, desenvolver nos estudantes o senso de eficácia.

**MÁRCIA:** Para promover a motivação intrínseca do aluno, o professor deve ajudá-lo, focando nas preferências do aluno mostrando o valor daquela atividade, não atribuindo nota, mas sim o valor real que é aprender, e sempre oferecer um Feedback de forma positiva. Por exemplo, em vez de dizer que o aluno errou, o professor pode ir até ele e perguntar o porquê ele fez daquela maneira e juntos descobrir a forma correta, assim o aluno não se sentirá "menos inteligente", e pode oferecer mais esforços nas próximas atividades.

Identificamos, em sete ocorrências, relatos de participantes que relacionaram as *teorias abordadas no curso com aspectos de sua prática*. Os relatos sugerem que o estudo e discussões das teorias motivacionais resultaram na identificação e associação de alguns alunos dos participantes com as condições apresentadas e

discutidas durante os encontros. Também, os participantes mencionaram que as teorias poderão facilitar na elaboração de aulas futuras e no aprimoramento da prática dos participantes. Veja a seguir excertos que ilustram como os professores relacionaram as teorias do curso com sua prática:

**LUÍSA:** O encontro de hoje foi muito positivo, consegui identificar claramente os alunos que são orientados pela meta performance e pela meta aprender conforme o professor explicava o conteúdo e as atividades durante o encontro foram muito boas para ampliar esse conhecimento.

**ELLIE:** sim! O conteúdo aprendido auxiliará muito na prática pedagógica.

O presente curso também apresenta diversas teorias que tratam, mesmo que de modo sucinto, conceitos da psicologia humana para abordar a temática sobre motivação escolar. Sendo assim, acreditamos que isso pode explicar os relatos relacionados à percepção de aprendizagem geradora de *autoconhecimento* a partir dos encontros. Três participantes destacaram em seus relatos que os encontros ajudaram na promoção do autoconhecimento – relatos referentes a razões pelas quais as pessoas, muitas vezes, podem estar desmotivadas, e isso resultou em autoanálise e autoconhecimento. Veja a seguir dois desses relatos:

**RENZO:** Importante destacar que me impactou profundamente as duas últimas necessidades psicológicas básicas abordadas durante o encontro: competência e pertencimento. Esse ponto da discussão **levou-me a uma autoanálise de como esses dois nutrientes estão diretamente relacionados ao nosso estado de humor nas mais variadas áreas de nossas vidas**, por exemplo, relacionamentos, trabalho, redes sociais e clubes esportivos. Foi um ponto da aula que trouxe um maior autoconhecimento.

**MÁRCIA:** Consigo descobrir o porquê de estar sem motivação graças ao curso e quando reconheço faço uso das estratégias apresentadas.

#### Quadro 7 - Mudança na ação

Temática	Categoria	Participantes	Ocorrências
	Acolhimento / empatia	Loureiro, Carrara, Ana, Ellie, Motiva, Creuza, Renzo	27
	Foco no aluno	Ana, Carrara, Sidney, Ellie, Mgl2000, Márcia	15

Mudança no curso da ação didático-pedagógico	Readequação de atribuição de causalidade		Amanda, Ellie, Márcia, Luísa, Renzo, Ana	12
	Avaliação		Renzo, Amanda, Luísa, Creuza, Ellie, Ana, Sidney	11
	(Re)planejamento		Motiva, Ana, Márcia, Amanda, Creuza	9
	<i>Feedback</i>		Amanda, Luísa, Ellie, Ana, Motiva	9
	Prática docente		Carrara, Creuza, Renzo, Mgl2000, Márcia.	8
	Verbalização dos motivos da ação		Luísa, Ana, Renzo, Motiva	7
	Redirecionamento na forma de elogiar os alunos		Ellie, Renzo, Loureiro	6
	Promoção da autorregulação		Luísa, Amanda, Renzo	6
	Atmosfera da sala de aula		Satisfação das necessidades básicas	Luísa, Márcia, Ellie, Ana, Motiva, Mgl2000
Ausência de competitividade			Amanda, Luísa, Renzo, Ana, Ellie	7

Fonte: o próprio autor

Além de citarem as percepções de aprendizagens compartilhadas ao longo dos encontros, os participantes também manifestaram **mudança no curso da ação didático-pedagógica**<sup>2</sup>. Ao serem questionados após cada encontro se pensam em agir diferente com seus alunos, das 74 contribuições relacionadas a essa pergunta, todas tiveram resposta afirmativa. A **mudança da ação docente** diz respeito à elaboração das aulas, à atuação durante as aulas de modo geral, e à condução da aula mais focada no aluno e acolhedora. Ainda, os participantes citaram intenção de readequar a forma de *elogiar*, de *avaliar*, de *promover a autorregulação* e de fornecer

<sup>2</sup> Os relatos coletados a partir do diário de aprendizagem indicam, algumas, como mudanças já incorporadas à prática dos participantes, e outras, como intenção de mudança na prática. Deste modo, o título do Quadro "mudanças na ação" se refere a essas duas situações.

*feedback* ao aluno. Além disso, alguns relatos mencionam sobre a necessidade de ter um maior cuidado em relação à *atribuição de causalidade* de alunos após eventos de sucesso ou fracasso. Por fim, alguns participantes indicam a intenção de *verbalizar os motivos* por trás dos conteúdos e das atividades propostas com mais frequência aos alunos.

Referente à **mudança no curso da ação**, um dos pontos que chamaram atenção durante a análise dos diários de aprendizagem foi os diversos relatos relacionados à *postura mais empática e acolhedora* por parte dos professores para com os alunos - 27 ocorrências mencionam essa visão de trato. Os relatos se baseiam em compreender, se aproximar dos alunos e se colocar na posição deles. Além disso, alguns relatos tratam da necessidade de repensar o planejamento e a ação pedagógica para atingir o propósito de ser mais empático. Os excertos a seguir mostram como o curso pôde mudar, de certa forma, a visão de alguns participantes em relação aos alunos:

**MOTIVA:** Agora, por exemplo, **meu olhar com os alunos mudará, tinha esquecido como é ruim se sentir desmotivado, e sei que a maioria dos alunos se sentem assim**, isso fará com que eu me dedique um pouco mais em elaborar as aulas.

**ANA:** Sim, acredito que com o curso eu **pude mudar meu olhar e começar a sentir empatia pelos alunos**, pois eles se sentem obrigados a ir ao colégio, se nós professores dificultarmos isso eles vão odiar mais ainda e se sentirem desmotivados, E alunos desmotivados contagiam outros alunos a se sentirem iguais, o que gera um descontrole em sala de aula.

**LOUREIRO:** Sim, **comecei a me colocar no lugar dos alunos**, e com isso posso inovar nos planos de aula.

Os participantes também destacaram a intenção de direcionar o *foco das aulas para os próprios alunos*, distanciando-se, assim, de notas, controles ou outras pressões externas como incentivos condutores das aulas. Alguns relatos mencionam a necessidade de ter uma interação mais participativa com os alunos, aulas mais centradas nas reais necessidades de cada turma e nos interesses dos estudantes. Também, há comentários que destacam a intenção de acompanhar e auxiliar aqueles alunos que rejeitam as atividades propostas a fim de compreender os motivos por trás da rejeição. Os excertos a seguir ilustram essas intenções:

**ELLIE:** (*percebi*) que podemos deixar um pouco de lado o estresse do dia a dia e **focar mais em nossos alunos, trazer eles para a sala**, dar sentido a tudo que estamos ensinando, não necessariamente, conseguiremos fazer

com que eles amem a disciplina ou conteúdo ministrado, mas que entendam a importância disso para a vida deles, **não se preocupando com notas ou prazos de entrega!**

**CARRARA:** Sim, é importante tentar compreender a posição do aluno diante de determinada tarefa. Por que ele não quer fazer? Quais são os limites muitas vezes impostos por ele mesmo? É necessário fazer essa reflexão e buscar conhecer as verdadeiras causas da recusa do aluno diante das tarefas.

A segunda parte do quarto encontro do curso foi destinada à Teoria da Atribuição de Causalidade, e concluímos que isso refletiu nos 12 comentários relativos à preocupação quanto à *atribuição de causas de sucesso e fracasso* dos alunos. Os participantes mostram em seus relatos perceber a necessidade de os professores guiarem os alunos após eventos de fracasso para que eles não atribuam o fracasso a causas estáveis e incontroláveis, pois isso pode impactar sua motivação futura; muitos relatos ainda sugerem que os professores irão exaltar a importância do esforço, persistência e dedicação dos alunos tanto após eventos de fracasso quanto após eventos de sucesso. Além disso, os professores indicaram que terão maior atenção ao oferecer *feedback*, partindo do pressuposto de que o *feedback* do professor impacta na *atribuição de causalidade dos alunos*.

**AMANDA:** é importante mostrar ao aluno que o fracasso não significa incapacidade ou falta de inteligência, é preciso **mostrar que todos podem se desenvolver para atingir um objetivo** e consequentemente aprender e aceitar desafios; muitas vezes os alunos não sabem como lidar com fracassos ou resultados negativos, assim o **docente (de alguma maneira) precisa saber como guiar o aluno nessas situações.**

**LUÍSA:** Sim, pois vejo que o meu **feedback influencia na interpretação que o aluno** terá sobre seu fracasso e sucesso e mesmo em um feedback positivo, se forem utilizadas palavras inadequadas, pode-se gerar uma desmotivação no aluno. Ex: "Você tirou 10 porque é muito inteligente", "Você foi bem no teste porque teve sorte". **Pode entender que frases desse tipo devem ser substituídas, dando ênfase ao esforço do aluno** para que ele se mantenha motivado a estudar mais e manter seus resultados.

Há, ainda, indicação de mudança na forma de lidar com os *instrumentos avaliativos* nas aulas (11 excertos). Como ponto em comum, os relatos revelam o anseio dos professores de disseminar a ideia de que avaliações fazem parte do processo natural de ensino e aprendizagem e devem servir como uma ferramenta informativa que evidencia pontos fracos e fortes durante a disciplina - não como uma ferramenta de punição, comparação ou competição. Ainda dentro desta perspectiva, alguns participantes deixaram claro que pretendem tirar o holofote da nota no

processo de avaliação, e direcioná-lo para o objetivo de formação e de aprendizagem do aluno:

**ELLIE:** Sim, com relação a pressão sobre **avaliações**, vi que precisamos **torná-la amena, algo espontâneo**, que iremos fazer periodicamente e **não jogar uma carga alta em cima dos alunos**, usando ela **como ameaça** ou **pressionando eles** com notas.

**AMANDA:** Tentar mostrar que a avaliação não é um instrumento de comparação, competição, de ser capaz ou não e sempre tentar **incorporar feedback informativo para que os alunos possam realmente acompanhar seu progresso**.

Nove relatos citaram especificamente a mudança *na forma de planejar as aulas* – ao incorporar teorias e estratégias aprendidas durante o curso, como também inovar e diversificar as aulas – evitando, assim, seguir o mesmo padrão metodológico nas aulas. A seguir, trazemos excertos que manifestam essa intenção de mudança:

**MOTIVA:** Agora, por exemplo, meu olhar com os alunos mudará, tinha esquecido como é ruim se sentir desmotivado, e sei que a maioria dos alunos se sentem assim, isso fará com que eu **me dedique um pouco mais em elaborar as aulas**.

**AMANDA:** Dar feedback informativo, **planejar as aulas de maneira diversa e não seguir somente um padrão**, dar autonomia e considerar a opinião dos alunos, ser aberto a críticas e estar disponível para ajudar.

Constatamos também, em nove relatos, a indicação dos professores de reformular o modo de oferecer *feedback* aos alunos. Os professores expuseram nos comentários o reconhecimento da influência do *feedback* do professor para a motivação e para o processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, os professores pretendem oferecer *feedback* informativo e construtivo, assim como usar o *feedback* a curto prazo e com maior frequência para oferecer informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos:

**ANA:** [...] incorporar **feedback informativo** para que os alunos possam realmente acompanhar seu progresso.

**ELLIE:** Sim, percebo que devemos dar um **feedback a curto prazo** com relação a aprendizagem dos alunos, elogiá-los de modo que não deprecie os demais colegas e incentivá-los sempre a tentar participar das aulas, dando sentido a elas por meio da realidade deles.

Ainda em relação ao modo de conduzir as aulas, os participantes mencionaram, de modo específico, mudança em sua *prática docente*, ou seja, o agir diferente na sala de aula. Os relatos sobre esse tema se referem ao modo de conduzir as aulas, que precisam ser aprimoradas, como por exemplo - alterar o estilo motivacional controlador para mais promotor de autonomia e nortear a ação pedagógica a partir das teorias e estratégias discutidas no curso:

**CARRARA:** Sem dúvida, sim! É necessário **repensar o agir pedagógico**, pois muitas vezes, mesmo sem intencionalidade, acabo agindo de forma dominadora.

**RENZO:** Entendo que devo continuar a **refletir constantemente sobre a minha prática docente** e, paulatinamente, **incorporar as sugestões apresentadas** no decorrer do curso para poder intervir de forma positiva no nível motivacional em sala de aula.

Os participantes do curso destacaram como intenção de mudança na ação a necessidade de *verbalizar as razões* pelas quais os alunos precisam se empenhar em alguma atividade. Dentre os relatos, os professores destacaram o anseio de externalizar a importância do conteúdo ensinado para o aluno, deste modo, indo ao encontro da motivação autônoma e distanciando-se das regulações controladoras.

**AMANDA:** [...] as discussões do encontro **me fizeram ficar alerta sobre os reais motivos desse tipo de aluno empenhar-se tanto em sala de aula**. Provavelmente, eles mesmos não tenham consciência de que esse comportamento foi por eles adquirido devido a um sistema que prega a competitividade. Sendo assim, **reflito que compete a mim, professor, propiciar momentos de discussão sobre o verdadeiro sentido que nossos esforços devam ter em sala de aula: a meta aprender**.

**LUÍSA:** Sim, eu já sabia que o comportamento do professor influencia na motivação do aluno, porém **vejo que muitos dos meus comportamentos acabam passando despercebidos e podem fazer com que meus alunos fiquem desmotivados a aprender e passem a querer apenas "performar" para receber recompensas**, sem ter um real interesse no conteúdo. Percebi que devo **me atentar a esses detalhes**.

Constatamos que os participantes do curso apontaram a intenção de *readequear a forma de elogiar os alunos* (6). Dentre os comentários sobre esse tema, os professores indicaram a importância de avaliar o contexto em que o elogio está inserido para não afetar a autoestima dos demais alunos; também destacaram que o elogio deve ser feito em um momento oportuno e que seja legítimo a uma conquista ou a ponto forte do aluno, ou seja, que ele seja verdadeiro:

**ELLIE:** Aprendi a **não elogiar meus alunos de modo que eles ou os demais se sintam mal com isso**. Quando elogiamos algum aluno, devemos **levar em consideração como os demais irão se sentir, se aquele elogio irá afetar ou não eles**.

**RENZO:** [...] observar os momentos mais oportunos para se fazer um elogio, e que este **seja sincero** e referente a uma **conquista legítima** do aluno.

Identificamos, em seis relatos dos participantes, a intenção de aplicar estratégias para promoção da *autorregulação* dos alunos – assunto abordado no quarto encontro. Os relatos indicam a intenção de usar estratégias que fomentam o automonitoramento, a autoavaliação, bem como o ensino de estratégias de como estudar e aprender os conteúdos:

**LUÍSA:** Sim, desejo **aplicar mais atividades que ajudem na autorregulação dos alunos**, como as apresentadas no encontro de hoje: "Você acha que errou ou acertou? Por que?". Eu não sabia que esse tipo de pergunta os ajuda a se monitorarem.

**RENZO:** [...] **procurar abordar estratégias de aprendizagem com a turma paulatinamente**, permitindo aos educandos tempo para compreendê-las e **oportunizar momentos para que elas sejam colocadas em prática**.

Também identificamos o anseio dos participantes em mudar a *atmosfera da sala de aula* (21 ocorrências). Desses relatos, 14 são relacionados à satisfação das necessidades básicas – subteoria da Teoria da Autodeterminação apresentada no primeiro e segundo encontro, e sete são voltados à mitigação de competitividade e pressões nas aulas.

Em relação à satisfação das necessidades básicas, a maioria dos participantes destacou a vontade de promover a autonomia dos alunos – mencionando aspectos como liberdade, diálogo, integração de interesses e redução de controle por parte dos professores; ainda, alguns relatos ressaltaram a necessidade de se criar vínculo com os alunos e de eles se sentirem pertencentes ao espaço escolar – pontos referentes à necessidade básica de pertencimento. Os excertos a seguir ilustram essa intenção de mudança nos participantes.

**CARRARA:** A desmotivação está presente na maioria dos alunos, por essa razão **pretendo procurar temas que chame atenção do aluno e tentar realizar as atividades dando liberdade para os alunos**, como já foi dito no curso. As aulas precisam ter interdisciplinaridade. Pretendo sempre procurar me atualizar e **criar esse vínculo com os alunos para eles se sentirem pertencentes naquele lugar**.

**MÁRCIA:** Sim, as aulas são realizadas de forma autônoma, mesmo o aluno sendo obrigado a fazer as atividades, **nós devemos dar a liberdade da maneira que ele possa prosseguir e promover um ambiente que o Aluno se sintam bem e capaz.** E também gerar um ambiente livre de controle com feedbacks informativos e que são realizados individualmente, pois muitos alunos se sentem incomodados.

Ainda referente à **mudança de atmosfera da sala de aula**, classificamos sete relatos, desta vez, voltados à intenção de uma sala de aula mais livre de competitividade e pressões. Muitos desses relatos são referentes ao modo como o professor idealiza e conduz as aulas - que muitas vezes pode levar a competitividade entre salas, grupos, ou até por notas. Nesse sentido, os professores revelam em seus comentários a intenção de serem mais vigilantes a respeito de suas ações e falas para não gerar um clima de competição, como também promover ambientes mais colaborativos.

**AMANDA:** Prestar mais atenção naquilo que falamos para os alunos (não comparar, não criar competição em sala de aula).

**ELLIE:** Sim, muitas vezes acabamos taxando algum aluno sem nem perceber que estamos fazendo, ou **colocando muita pressão neles na realização** das atividades, sendo que precisamos **criar um clima agradável, vinculando os conhecimentos e as habilidades a vida do aluno, fazendo com que eles entendam os benefícios** e a importância da avaliação em sala de aula.

Os dados analisados até aqui permitem responder à primeira pergunta de pesquisa referente a apreciações, posicionamentos e percepções de aprendizagens decorrentes do curso. Quanto às apreciações, os resultados indicam apreciação positiva do curso referente à sua metodologia, destacada pelo didatismo do professor formador, pela exemplificação dos conteúdos e estratégias, e pelo dialogismo presente no curso. Ainda, os participantes apreciaram o potencial para reflexão no que diz respeito à prática pedagógica, à relação entre teoria e prática e ao resgate de recordações. Os participantes, também, expressaram valorização pelo conteúdo trazido, e, ainda, relataram possíveis desafios, sendo mencionado o desafio de reorientar a motivação extrínseca do aluno, dos obstáculos impostos pela padronização de materiais e de metodologias, e das dificuldades devido à escassez de tempo.

Em relação à percepção de aprendizagem decorrente do curso, os participantes destacaram aprendizagem referentes às teorias discutidas, ao potencial de conscientização do curso, à proposição de novas estratégias e ao poder das teorias se relacionarem com a prática e de gerarem autoconhecimento.

Por fim, em relação aos posicionamentos, pudemos interpretar movimentos no sentido de mudanças no curso da ação didático-pedagógica diante do curso. As mudanças dizem respeito à postura mais empática e acolhedora por parte dos professores, à condução da aula mais focada no aluno e à mudança na prática docente durante as aulas de modo geral. Ainda, os participantes citaram intenção de readequar a forma de elogiar, de avaliar, de promover a autorregulação e de fornecer feedback ao aluno. Além disso, alguns relatos mencionam sobre a necessidade de ter um maior cuidado em relação à atribuição de causalidade de alunos após eventos de sucesso ou fracasso. Por fim, alguns participantes indicam a intenção de verbalizar os motivos por trás dos conteúdos e das atividades propostas com mais frequência aos alunos.

Na sequência, trataremos da temática 'alteração de crenças'. Esta discutida, primeiramente, a partir da análise do questionário (Quadro 8) e, na sequência, a partir do inventário de crenças (item 3.3).

**Quadro 8** - Alteração de crenças

Temática	Categoria	Participantes	Ocorrências
Alteração de crenças sobre motivação	Papel do professor	Carlos, Ana, Sidney, Motiva, Luísa, Renzo, Márcia, Loureiro, Amanda, Carrara	35
	Complexidade da motivação	Motiva, Luza, Loureiro, Amanda, Carrara, Márcia, Luísa, Renzo, Ana	21
	Agentes da (des)motivação	Renzo, Carrara, Luísa, Motiva, Márcia, Ana	14
	Influência de elogios e <i>feedback</i>	Ellie, Renzo, Luísa, Motiva	4
	Estilo controlador do professor	Luísa, Márcia, Mgl2000, Ellie	4

	Impactos de pressões externas na motivação autônoma	Luísa, Renzo, Ellie	3
	Influência das crenças de eficácia	Márcia, Motiva	3

Fonte: o próprio autor

Já discorreremos sobre as percepções de aprendizagem e as intenções de mudança na ação docente compartilhadas pelos participantes após cada encontro. Além dessas indicações já comentadas, grande parte dos participantes também indicou **alterações em suas crenças a respeito da motivação**. Antes de detalharmos as crenças alteradas, interpretamos que houve considerável número de ocorrências de **alteração de crenças sobre motivação** devido ao potencial do curso de promover novos conhecimentos e aprendizagens sobre a temática (Quadro 6). Em síntese, as interpretações decorrentes das análises demonstram que crenças podem ser alteradas mediante o contato com novos conhecimentos, ou seja, alterações de crenças decorrem de aprendizagens e, uma vez a crença alterada, potencializa-se a mudança na ação, na prática pedagógica docente.

Assim, dos 74 relatos referentes a essa questão, 66 relatos sinalizaram alterações de suas crenças sobre motivação. Essas mudanças se referem à *compreensão da complexidade da motivação*, à percepção dos *impactos de pressões externas na motivação autônoma*, à *influência de elogios e feedback* na motivação do aluno, à percepção da *importância das crenças de eficácia*, o entendimento do *papel do professor* sobre a motivação do aluno, à compreensão dos *causadores da motivação e da desmotivação dos alunos*, e à consciência de traços de *estilo controlador dos professores* sobre os alunos. Isto posto, vamos discorrer sobre cada ponto mencionado.

Em relação à **alteração de crenças sobre a motivação**, tivemos um maior número de relatos relacionados ao *papel do professor* sobre a motivação do aluno, com um total de 35 excertos. Os relatos destacaram a compreensão de que o professor – a partir de sua atuação em sala, escolhas, e metodologia - pode influenciar na motivação dos alunos; também alguns relatos mencionaram que se conceitos e estratégias motivacionais discutidas no curso fossem contempladas nas aulas pelos professores, isso poderia promover mais motivação autônoma em seus alunos, revelando, assim, a influência dos professores na motivação. A seguir, pode-se ver alguns excertos correspondentes a esse tema:

**ANA:** Sim, com certeza. Reconheci que na grande maioria das vezes o aluno será motivado extrinsecamente e não há nada de errado nisto, e que as **ações do professor podem influenciar muito na qualidade desta motivação externa a partir da condução de aula e proposta de atividades**, inclusive do seu relacionamento com as turmas.

**LUÍSA:** Eu tinha uma percepção sobre estes pontos mas considerava que a interpretação e reação às situações eram características das próprias pessoas, mas a partir da aula de hoje **compreendi que estas interpretações podem ser aprendidas, que devem ser treinadas para que auxiliem a obter melhores resultados.**

**RENZO:** Isso me fez refletir sobre **como o professor precisa estar atento a suas posturas**, encaminhamentos metodológicos, procurando sempre baixar o nível de ansiedade dos alunos e propiciar uma atmosfera promotora da meta aprender.

Ao longo do curso, os participantes indicaram, em 21 relatos, um maior entendimento sobre as *causas multifatoriais que promovem a (des)motivação* dos alunos, compreendendo, assim, que a motivação não é um fenômeno unidimensional e simples. Os relatos expõem o entendimento dos participantes que existem vários tipos e níveis de motivação, e também que são diversos os fatores que interferem ou promovem a motivação positiva. A seguir, apresentamos excertos que ilustram esse entendimento:

**AMANDA:** Sim. A motivação **não é somente um único componente** e é importante saber como diferenciar os tipos existentes. Muitas vezes não encontramos uma solução ou resposta por falta de conhecimento desse tema.

**MÁRCIA:** Sim, por mais que eu tentasse não pensar dessa forma, **eu acreditava que alguns alunos eram desmotivados por decisão deles.** Hoje sei que não, **é um conjunto de vários fatores.**

**RENZO:** **Eu cria que muito da desmotivação em alguns alunos se devia ao fato destes não terem apreço ou aptidão para a minha disciplina.** Entretanto, o curso me fez perceber que a capacidade cognitiva precisa ser defendida como algo moldável, que fatores externos, estáveis e incontroláveis devam ser revistos, que, enfim, não devemos admitir pensar que algum aluno não possa vir a aprender, a ganhar novas habilidades, a aperfeiçoar suas competências.

Os participantes indicaram que certas discussões dos encontros os levaram a ressignificar alguns *fatores que causam a (des)motivação* dos alunos em sala de aula (14 ocorrências). Alguns participantes destacaram que anteriormente ao curso imaginavam que o desinteresse de certos alunos se limitava a uma decisão deles próprios, no entanto, agora eles acreditam que a desmotivação é resultado de

diversos fatores. Ainda, de modo mais específico, alguns professores relataram que entenderam que seus alunos podem ter crenças de eficácia que os fazem acreditar que seu esforço não vai gerar bons resultados, o que acaba favorecendo a inação ou falta de persistência nas atividades escolares. Os excertos a seguir ilustram esses posicionamentos dos participantes:

**MÁRCIA:** Sim, por mais que eu tentasse não pensar dessa forma, eu acreditava que alguns alunos eram desmotivados por decisão deles. Hoje sei que não, **é um conjunto de vários fatores.**

**CARRARA:** O aluno desmotivado não é preguiçoso, **muitos fatores internos e externos levam a desmotivação.**

**LUÍSA:** Sim, pois me fez perceber que alunos desinteressados podem estar em um estado de desmotivação justamente por não acreditarem que seus esforços influenciarão em seus resultados. Vejo que devo estar mais atenta para identificar esses sinais em minhas próximas aulas.

Os participantes compartilharam o reconhecimento da *influência de elogios e do feedback* na motivação dos alunos (quatro ocorrências) – tanto para motivar os alunos quanto para desmotivá-los. Parte dos relatos se refere à exposição negativa de alunos que recebem elogios e *feedback* de seus professores por serem considerados como “exemplos”, os relatos dos participantes sugerem o entendimento que essa conduta do professor pode embaraçar o aluno, diminuir a autoestima dos demais alunos e, dependendo da forma que é conduzido o *feedback*, pode levar os alunos exaltados a se empenharem menos nas atividades por interpretarem que têm inteligência inata. Veja os excertos que ilustram esse entendimento da influência do elogio e *feedback* no comportamento dos alunos:

**RENZO:** Sim, principalmente no que diz respeito à **rotulação de alunos "inteligentes"**. Este ponto do encontro me fez refletir sobre como pode ser danoso ao estudante considerado CDF ser rotulado dessa forma. **Impõe sobre ele uma pressão de permanente rendimento de excelência enquanto inferioriza o sentimento de capacidade de outros** alunos da sala vistos como menos inteligentes.

**LUÍSA:** [...] mesmo aqueles alunos que aparentam ser muito engajados com seus estudos, podem sentir-se vaidosos com alguns elogios e desfocar de suas responsabilidades, diminuindo assim seu rendimento ao acreditar que a inteligência é um dom inato.

Quatro relatos sinalizaram que após os encontros – mais especificamente após o primeiro e segundo encontro, onde discutimos sobre estilo motivacional docente – os professores perceberam ter um *estilo motivacional controlador* ou, pelo menos,

traços de controle sobre os alunos - condição que eles expuseram não terem percebido antes desses encontros:

**MÁRCIA:** Interessante que a partir da aula de hoje **percebi que tenho aspectos controladores, algo que não havia percebido em mim.**

**MGL2000:** Muito interessante porque **pude perceber como o meu comportamento está sendo controlador** e eu não estava percebendo. Foi muito esclarecedor e gerou reflexão.

Também constatamos a percepção dos participantes que a motivação despertada por *pressão e incentivos externos*, muitas vezes, vão de encontro à motivação autônoma, e como consequência, não trazem os benefícios para aprendizagem sob regulações autônomas:

**LUÍSA:** A motivação despertada pela **recompensa (como, por exemplo, tirar uma boa nota desejando receber um elogio da turma/professor) vem de um incentivo externo** e não se encaixa em uma motivação autônoma, **como eu pensava antes**, pois não é uma escolha que parte do aluno, mas sim de uma **pressão gerada pelo ambiente escolar** e que pode ser muito prejudicial para a aprendizagem.

**RENZO:** Creio que a maior mudança de crença ocorrida após este quinto encontro foi em relação a percepção **que eu tinha dos alunos "nota dez"**. Apesar desse tipo de estudante ser muito apreciado pelos docentes, as discussões do encontro me fizeram ficar alerta **sobre os reais motivos desse tipo de aluno empenhar-se tanto em sala de aula**. Provavelmente, eles mesmos não tenham consciência de que esse comportamento foi por eles adquirido devido a um sistema que prega a competitividade.

Também verificamos, em três relatos, o *reconhecimento da importância das crenças de eficácia* na motivação dos alunos, todos os relatos relacionados a esse tema se deram no quarto encontro – data destinada para a discussão da Teoria da Autoeficácia. Assim, os professores participantes relataram sobre o poder das crenças de eficácia no processo de aprendizagem dos alunos, como também sobre o papel do professor para promover crenças de eficácia favoráveis à motivação:

**MÁRCIA:** Com certeza. As **crenças fazem com que meu aluno evolua no seu aprendizado**. Passei a entender também que as crenças podem atrapalhar no meu aprendizado, porque muitas vezes elas fazem com que eu não evolua como profissional ou mesmo no meu âmbito pessoal.

**MOTIVA:** Tem feito eu repensar cada vez mais o papel do professor, nessa aula, ao **aprender sobre a autoeficácia, como a persuasão do professor é essencial em apoiar o aluno**.

Após o sexto e último encontro do curso, ao questionar os participantes se eles acreditavam estar mais confiantes para intervir em situações com alunos desmotivados e manter a motivação positiva em sua sala de aula, todos os professores que concluíram o curso afirmaram que se sentiam mais confiantes. Além dessa afirmação, identificamos 11 relatos ao longo dos diários que corroboram com essa conclusão dos professores. Dentre esses relatos, alguns participantes destacaram que conhecer origens e aspectos envolvidos na desmotivação irá auxiliá-los em sua prática pedagógica; ainda, mencionaram que algumas teorias e estratégias facilitarão na intervenção de situações com alunos desmotivados. Observa os excertos que ilustram esse aumento de confiança:

**LUÍSA:** Acredito que sim pois consegui refletir melhor sobre os aspectos que causam desmotivação e conseqüentemente **tereí uma ideia melhor do que fazer.**

**CARRARA:** **Conhecer sobre as origens da motivação intrínseca abre leques para a prática pedagógica,** nos dá mais possibilidades com os alunos desmotivados e desinteressados.

### 5.2.3 ANÁLISE DO INVENTÁRIO DE CRENÇAS

No ato da inscrição para o curso “Motivação para aprender: teorias em prática”, foi solicitado o preenchimento de um inventário de crenças e práticas<sup>3</sup> (APÊNDICE A) a fim de que o participante compartilhasse suas crenças e práticas sobre motivação no contexto de sala de aula e no ambiente escolar no formato da escala *Likert*. E então, no final do curso, logo após a conclusão do sexto e último encontro, foi solicitado um novo preenchimento do mesmo inventário de crenças, incluso no questionário final, com o intuito de avaliar possíveis alterações de crenças em relação à motivação decorrentes do curso.

Ressaltamos que os resultados da análise dos diários de aprendizagens apresentados anteriormente na subseção 5.2.2 se assemelham aos resultados do inventário de crenças (APÊNDICE A). Como visto em ambos os instrumentos de

---

<sup>3</sup> O instrumento possibilita a análise de crenças e práticas anteriores ao curso, no entanto, devido ao foco da pesquisa e ao tempo hábil limitado, restringimo-nos à análise das crenças dos participantes.

análise<sup>4</sup>, a percepção da influência de elementos externos como elogios e pressões na motivação dos estudantes foi alterada, como também o entendimento da relevância do papel do professor para promoção da motivação autônoma e a influência das crenças de autoeficácia dos alunos em seu engajamento. Como única dissonância entre os resultados, identificamos que nos diários de aprendizagem - respondidos após cada encontro, os relatos relacionados à alteração da percepção do estilo motivacional do professor traziam a visão de que os participantes se percebiam como mais controladores do que costumavam antes do curso, entretanto, no inventário de crenças - respondido após o último encontro, os participantes se reconheceram como mais promotores de autonomia em relação a como se viam anteriormente ao curso.

Isto posto, no Quadro 9, apresentamos as afirmações trazidas no inventário de crenças e as respostas dos participantes assinaladas no ato da inscrição do curso, como também as respostas assinaladas no questionário final, após o término do curso. Destacamos que os professores que fizeram a inscrição para o curso, e conseqüentemente preencheram o inventário de crenças, mas não o concluíram, tiveram suas contribuições excluídas desta análise. Ainda, tivemos que descartar a contribuição de um participante que concluiu o curso, pois ele não respondeu o inventário de crenças no ato da inscrição, inviabilizando, assim, a análise comparativa. Por esse motivo, analisamos as contribuições de nove professores.

No Quadro 9, apresentamos as respostas do inventário de crenças respondido antes do início do curso - no quadro identificado com o número 1, bem como do inventário de crenças preenchido logo após o término do curso - identificado com o número 2. As perguntas do inventário de crenças com o fundo da cor vermelha são aquelas em que, idealmente, os professores deveriam discordar, considerando o que as teorias motivacionais propõem. As perguntas com fundo verde, idealmente, deveriam ser assinaladas como "concordo". Destacamos que as perguntas 11,12,13 e 14 têm particularidades que vão além da atuação do professor em sala, entretanto, foram destacadas em verde, pois interferem nas crenças de autoeficácia do docente. Após o quadro, destacaremos as principais mudanças verificadas a partir da comparação das respostas dos inventários.

---

<sup>4</sup> Relembramos que foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados para averiguar as possíveis alterações de crenças dos participantes: o diário de aprendizagem - em que uma das perguntas abertas questionava se o encontro do dia provocou alguma alteração de crença sobre motivação (APÊNDICE C); e os inventários de crenças respondidos antes e após a conclusão do curso para averiguar alteração de crenças específicas (APÊNDICE A).

**Quadro 9** - Respostas dos inventários de crenças

Perguntas do inventário de crenças	Quantidade de respostas do inventário de crenças 1			Quantidade de respostas do inventário de crenças 2		
	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
1) O professor, o ambiente de sala de aula, e a escola não exercem influência sobre a motivação do aluno.	1	1	7	0	1	8
2) O aluno desmotivado é o portador da desmotivação e é unicamente responsável por essa condição.	0	3	6	0	1	8
3) Anunciar as notas dos alunos publicamente a fim de motivar os alunos com baixo rendimento é uma boa estratégia motivacional, pois eles tentarão se igualar aos alunos com alto rendimento.	0	2	7	0	1	8
4) Elogiar a inteligência do aluno após demonstração de capacidade em alguma tarefa é uma boa estratégia para a motivação.	3	5	1	0	3	6
5) Se eu vejo o aluno já motivado em uma tarefa, é uma boa estratégia premiá-lo, pois isso será benéfico para sua motivação.	2	6	1	0	5	4
6) Criar um ambiente de competição entre os alunos é uma boa forma para motivá-los, e acredito que não há consequências negativas para a motivação.	1	3	5	1	1	7
7) Se o aluno tirou a nota máxima em meu teste, consequentemente, considero que o aluno compreendeu todo conteúdo de forma aprofundada.	1	4	4	1	4	4
8) Dar voz aos alunos e oportunizar que sejam ouvidos pelo professor é essencial para motivá-los.	8	1	0	9	0	0

09) Considero os alunos que não fazem minhas atividades como preguiçosos.	0	4	5	0	3	6
10) Premiar os melhores alunos da sala com o intuito de motivar os demais alunos é uma estratégia benéfica para promover motivação na turma.	1	4	4	1	1	7
11) Acredito que os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar, praticamente, todos os alunos de suas classes.	1	4	4	0	6	3
12) Os professores da minha escola são capazes de tornar sua aula interessante e atraente.	1	5	3	3	5	1
13) Em minha escola, os professores são capazes de fazer com que os alunos se sintam bem acolhidos.	2	7	0	4	5	0
14) Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me habilidades necessárias para ser um professor eficaz.	0	7	2	0	6	3
15) Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos em relação à motivação.	2	2	5	1	1	7
16) A quantidade do que um aluno pode aprender relaciona-se, prioritariamente, com sua base familiar.	1	5	3	1	3	5
17) Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.	1	8	0	1	5	3
18) Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o(a) professor(a) não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende de seu ambiente no lar.	1	3	5	1	2	6

19) A inteligência é o atributo mais importante do aluno durante a realização das atividades.	0	5	4	0	2	7
20) Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos.	1	5	3	0	4	5
21) Quanto mais motivado o aluno, melhor. Acredito que a motivação em um nível alto em todas as atividades ajuda na aprendizagem do aluno, por isso, é uma boa estratégia tentar deixar o aluno o mais engajado possível.	5	4	0	5	0	4
22) O uso de recompensas e elogios com o intuito de controlar meus alunos para exercerem determinado comportamento é adequado para motivá-los.	2	6	1	1	3	5
23) O aluno que já está motivado em uma tarefa não tem a motivação afetada por ameaças, punições ou eventos de controle impostos pelo professor a todos da turma.	0	3	6	1	3	5
24) Acredito que um gerenciamento de controle tem que estar presente de forma explícita numa sala de aula – os alunos devem a todo momento estar cientes das consequências que terão por não realizar alguma atividade ou trabalho.	1	6	2	1	4	4
25) Acredito que possíveis reclamações de alunos referentes às ações do professor na sala de aula não devem ser consideradas – o professor sabe o que faz em sua aula.	0	4	5	0	2	7
26) Acredito que a principal função das avaliações é estimular os alunos a estudar, pois sabem que se forem mal, não passarão de ano.	1	2	6	1	2	6
27) A inteligência é um fator fixo e não pode ser aprimorado com esforço.	1	0	8	0	0	9

28) Para o aluno se engajar em uma atividade, é importante que ele se sinta capaz de realizar a atividade para aplicar esforço nela.	5	4	0	8	1	0
29) O esforço do aluno é o atributo mais importante durante a realização das atividades.	2	7	0	7	2	0
30) Acredito que os alunos deveriam ser agrupados em turmas de alunos com facilidade de aprendizagem e alunos com dificuldade de aprendizagem.	1	5	3	0	3	6
31) Se vários alunos vão mal em minha prova, acredito que eles precisem estudar mais aquele conteúdo para alcançar uma melhor nota.	1	6	2	0	6	3
32) A promoção da autoavaliação, da autorreflexão e do automonitoramento da aprendizagem pelo aluno é uma ferramenta importante para processo de ensino-aprendizagem.	8	1	0	8	1	0
33) Considero-me como um professor com estilo controlador; gosto de ter domínio dos acontecimentos em sala.	1	6	2	1	4	4
34) Considero-me como um professor promotor de autonomia; gosto de oportunizar escolhas e dar autonomia aos meus alunos.	2	7	0	6	3	0
35) Muitas vezes, acredito que estou na sala de aula exercendo um papel de tutela sobre meus alunos. Estou lá para cuidar da integridade física deles em vez de sua aprendizagem exclusivamente.	0	5	4	1	2	6
36) A falta de interesse dos alunos pode ser responsabilizada majoritariamente por problemas emocionais, familiares, econômicos, a traços de personalidade desses alunos.	2	6	1	1	6	2

Fonte: o próprio autor

Com base na comparação das respostas assinaladas no inventário de crenças nos dois momentos, observamos alteração de crenças referente aos **elementos externos** usados pelos professores para promover motivação nos alunos, como elogios, premiações e fomento da competitividade entre estudantes. Anteriormente ao curso, três participantes concordavam com a afirmação que “elogiar a inteligência do aluno após demonstração de capacidade em alguma tarefa é uma boa estratégia para a motivação” (pergunta 4), já após o curso, nenhum participante assinalou total concordância à afirmação de elogiar a inteligência como boa estratégia, sendo que antes da participação do curso, apenas um participante discordava dessa afirmação, e agora seis discordam.

Algo similar ocorreu com a questão 5 relacionada à premiação - “Se eu vejo o aluno já motivado em uma tarefa, é uma boa estratégia premiá-lo, pois isso será benéfico para sua motivação”. Anteriormente, dois participantes concordavam, cinco concordavam parcialmente e um discordava; após o curso, nenhum participante concordou com a frase e quatro apontaram discordância - cinco declaram que concordam parcialmente. Ainda referente à premiação, verificamos alterações na crença de premiar alunos para promover motivação nos demais alunos, na afirmação 10: “Premiar os melhores alunos da sala com o intuito de motivar os demais alunos é uma estratégia benéfica para promover motivação na turma” houve menor concordância com essa questão após o curso, de quatro participantes que concordavam parcialmente e um que discordava para um que concorda parcialmente e sete que discordam.

Também percebemos uma ligeira mudança referente às **capacidades de ação/intervenção (autoeficácia docente)** percebidas pelos professores após a finalização do curso nas questões 12, 13 e 17. De seis apontamentos favoráveis à afirmação “Os professores da minha escola são capazes de tornar sua aula interessante e atraente”, passaram a ser oito - considerando “concordo” e “concordo parcialmente”; e referente à questão 13, de duas respostas como “concordo” para a frase “Em minha escola, os professores são capazes de fazer com que os alunos se sintam bem acolhidos”, passaram a ser quatro após o curso - para as demais respostas, todos assinalaram “concordo parcialmente”. Também, na questão 20, constatamos que alguns participantes passaram a acreditar mais na influência do professor sobre os alunos. Na frase “Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos” antes do curso três discordavam com

essa afirmação, agora são cinco participantes - e os quatro restantes concordam parcialmente. Ainda, todos os participantes concordavam ou concordavam parcialmente com a afirmação 17 de que “Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele”, após a finalização do curso, três participantes discordam com a frase.

Outro ponto a ser destacado é a alteração de crenças referentes às **condições necessárias aos alunos para o engajamento e a realização das atividades escolares** presentes nas afirmações 19, 28 e 29. Na afirmação “A inteligência é o atributo mais importante do aluno durante a realização das atividades”, inicialmente, quatro participantes concordavam parcialmente e cinco discordavam, agora são três participantes que concordam parcialmente e sete que discordam. Paralelamente, parte dos participantes passou a reconhecer com mais convicção o esforço como um importante atributo para a realização das atividades - já que anteriormente ao curso dois participantes assinaram “concordo” na frase “O esforço do aluno é o atributo mais importante durante a realização das atividades”, enquanto que os sete restantes assinalaram em “concordo parcialmente”, agora esse resultado inverteu para sete que concordam e dois que concordam parcialmente. Também, mais professores finalizaram o curso acreditando que as crenças de eficácia dos alunos têm papel importante para o comprometimento nas atividades escolares - antes do curso, cinco professores concordavam com a afirmação “Para o aluno se engajar em uma atividade, é importante que ele se sinta capaz de realizar a atividade para aplicar esforço nela”, agora são oito professores participantes que concordam.

Também ressaltamos a alteração da **autopercepção** de alguns participantes sobre seu **papel controlador ou promotor de autonomia** registradas nas questões 25, 33 e 34. Alguns participantes, ao final do curso, se perceberam como menos controladores - antes da participação, dois participantes discordavam com a afirmação “Considero-me como um professor com estilo controlador; gosto de ter domínio dos acontecimentos em sala”, agora são quatro. Em consonância ao dado anterior, parte dos professores participantes saíram do curso com a percepção mais contundente de que têm estilo motivacional promotor de autonomia - antes dois participantes concordaram com a frase “Considero-me como um professor promotor de autonomia; gosto de oportunizar escolhas e dar autonomia aos meus alunos”, agora são seis. Ainda dentro da perspectiva do estilo motivacional docente, alguns participantes passaram a discordar com a afirmação “Acredito que possíveis reclamações de alunos

referentes às ações do professor na sala de aula não devem ser consideradas – o professor sabe o que faz em sua aula” de cinco afirmações negativas a esse respeito passaram a ser sete.

Em suma, com exceção às seguintes afirmações “Se o aluno tirou a nota máxima em meu teste, conseqüentemente, considero que o aluno compreendeu todo conteúdo de forma aprofundada” (nº 7) e “A promoção da autoavaliação, da autorreflexão e do automonitoramento da aprendizagem pelo aluno é uma ferramenta importante para processo de ensino-aprendizagem” (nº 32), em todas as afirmações do inventário de crenças tiveram alteração de crenças. As alterações mais significativas foram discutidas nesta subseção.

A análise do Quadro 8 da subseção 5.2.2 referente à alteração de crenças relatadas nos diários de aprendizagem junto com a análise dos inventários de crenças descritas neste tópico permitem responder à pergunta de pesquisa sobre as alterações de crenças relacionadas à motivação escolar identificadas após o curso. Assim, é possível afirmar que o curso teve potencial de alterar crenças dos participantes referente à compreensão das causas multifatoriais que promovem a (des)motivação dos alunos, aos impactos de pressões externas na motivação autônoma, à influência de elogios e *feedback* na motivação do aluno, à percepção da importância das crenças de eficácia e do papel do professor sobre a motivação do aluno, à compreensão dos agentes da (des)motivação dos alunos, à capacidade de ação/intervenção docente e à consciência de traços de estilo controlador dos professores sobre os alunos.

## CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar o curso “Motivação para aprender: teorias em prática” desenvolvido pelo *design* instrucional, bem como investigar as percepções sobre as potencialidades deste curso acerca de teorias motivacionais e as possíveis alterações de crenças sobre motivação decorrentes do curso. Para tal, buscamos acessar as crenças sobre motivação escolar antecedentes à apresentação das teorias e estratégias no curso por meio de um inventário de crenças para diagnóstico e um questionário final, solicitado após a finalização do curso, que engloba crenças, questões avaliativas do curso e de impacto na atuação futura do professor. Também, utilizamos diários de aprendizagem após cada encontro do curso para acessar impressões, percepções de aprendizes e alterações de posicionamento e de crenças acerca do potencial e da viabilidade de implementação do conhecimento adquirido no curso nas práticas pedagógicas, e diários de campo respondido pelo professor formador para sistematizar reflexões, experiências, observações e pensamentos.

A partir da análise dos relatos compartilhados pelos participantes nos diários de aprendizagem, podemos concluir que houve apreciação positiva do curso referente à metodologia, ao potencial do curso de gerar reflexão e à valorização do conteúdo trazido. Os participantes, também, relataram possíveis desafios, sendo mencionado o desafio de reorientar a motivação extrínseca do aluno, de superar os obstáculos impostos pela padronização de materiais e de metodologias, e as dificuldades devido à escassez de tempo. Ainda, é possível afirmar que houve percepção de aprendizagem de novos conceitos e conteúdos a partir do curso no que diz respeito às teorias discutidas, ao poder de conscientização do curso, às novas estratégias ofertadas e ao poder das teorias se relacionarem com a prática, como também de gerarem autoconhecimento. Além disso, as análises indicam mudanças no curso da ação didático-pedagógica referentes à postura mais empática e acolhedora por parte dos professores, à condução da aula mais focada no aluno, à mudança na prática docente durante as aulas de modo geral, à intenção de readequar a forma de elogiar, de avaliar, de promover a autorregulação e de fornecer *feedback* ao aluno, à necessidade de ter um maior cuidado em relação à atribuição de causalidade após eventos de sucesso ou fracasso e à intenção de verbalizar os motivos por trás dos conteúdos e atividades propostas com mais frequência aos alunos. Por fim, em

consonância com a análise dos diários de aprendizagem, os resultados dos inventários de crenças (APÊNDICE A) indicaram alteração de crenças sobre motivação em praticamente todos os itens trazidos, com exceção dos itens 7 e 32.

Em relação às limitações deste trabalho, ao longo da realização do curso e das reflexões promovidas pelo diário de campo, percebemos que a quantidade e a complexidade dos conteúdos propostos no curso não foram integralmente compatíveis com a disponibilidade de tempo que tínhamos para realizá-lo. Além disso, um dos participantes expressou em duas contribuições (uma no último diário de aprendizagem e outra nos comentários da atividade final no *Google Classroom*) sobre o volume de conteúdos. No primeiro, expressando a necessidade de retomar o conteúdo “riquíssimo” do curso: “Com toda sinceridade, preciso retomar todo o material e pretendo fazer isso rotineiramente, uma vez que é riquíssimo em conteúdo, muito útil para a prática docente”. E na segunda contribuição, deixa explícito a quantidade densa de conteúdo no curso: “[...] Foi *muiiiito* conteúdo, mas com certeza, muito útil para nossa prática docente”. Diante deste *feedback*, em uma futura oferta, reduziríamos o volume de conteúdos para uma proposta de curso de seis encontros como apresentamos neste trabalho, e assim, integraríamos mais momentos de resgate de ações cotidianas, opiniões, conhecimentos prévios e experiências dos cursistas; de reflexão sobre a prática; e de planejamento para ação para melhor aproveitamento do curso. Ou então, aumentaríamos o número de encontros e da carga horária do curso para manter a quantidade de conteúdo prevista nesta proposta de curso. Outra limitação relevante foi a questão de distanciamento físico imposta pela pandemia da Sars-CoV-2, o que nos obrigou a ofertar o curso de modo remoto; no entanto, ao mesmo tempo, essa condição se transformou em oportunidade para atingir professores de todas as regiões do Paraná, caso houvesse interesse.

Considerando a carga horária elevada para contemplar de forma satisfatória todas as teorias desta proposta, para uma futuras ofertas, iremos ofertar um curso com as seguintes teorias: a Teoria da Autodeterminação, que aborda as três necessidades básicas (autonomia, competência e pertencer), os diferentes tipos de motivação, e como eventos externos interferem na motivação; a Teoria da Atribuição de Causalidade, que discute como a interpretação de causas de sucesso e fracasso do aluno pode afetar suas expectativas de sucesso para o futuro e sua motivação; e a Teoria da Autoeficácia, que aborda como as crenças de autoeficácia afetam as escolhas que os alunos fazem, os esforços que aplicam nas atividades e o grau de

persistência que mostram em face das dificuldades. Julgamos essas teorias essenciais para uma oferta de curso que queira mudar a ação didático-pedagógica do professor com foco na motivação do aluno. No entanto, as demais teorias poderiam ser ofertadas em uma continuação do curso, considerando a disponibilidade e o interesse dos participantes.

Mesmo com as limitações de tempo limitado para o conteúdo abrangente previsto e de distanciamento físico decorrente da pandemia, acreditamos ter contribuído diretamente com o grupo de dez professores participantes do curso, como a análise dos instrumentos de geração de dados indicou. Além disso, a proposta pode contribuir para aqueles que desejem aplicar um curso para professores ou outros grupos com objetivos similares a essa proposta, visto que este trabalho apresenta os processos de elaboração de proposta de curso, as etapas metodológicas presentes nele, e o produto educacional em si. Ainda que não tenha sido o objetivo da presente pesquisa acompanhar o trabalho subsequente ao curso acerca da eventual incorporação de estratégias motivacionais na prática pedagógica dos participantes, consideramos a possibilidade desta investigação como uma oportunidade de pesquisa futura; principalmente, pelo fato de termos acessado as práticas dos participantes anteriores ao curso por meio do inventário de crenças e práticas (APÊNDICE A).

Destacamos com a conclusão deste trabalho a importância de propostas de formação continuada de professores que promovam reflexão crítica sobre a prática pedagógica em articulação com conhecimento teórico - como acreditamos ser característico da presente proposta. Tura e Figueiredo (2017, p. 741) afirmam que “o conhecimento do/a professor/a é construído na reflexão crítica sobre a prática<sup>5</sup> pedagógica e na interação deste com o conhecimento teórico difundido nos espaços de formação docente”, e ainda, argumentam que o desenvolvimento docente e a construção de conhecimento de sua atividade profissional acontecem por meio do saber produzido na experiência a partir da reflexão crítica sobre a prática e da troca de experiências e saberes. O resgate de ações cotidianas, opiniões e conhecimentos prévios; a partilha de saberes teóricos e experiências, a reflexão sobre a prática e o planejamento para ação são elementos-chave do curso “Motivação para aprender:

---

<sup>5</sup>Tura e Figueiredo (2017, p. 747) consideram reflexão crítica “como instrumento de mudança em oposição às mudanças prescritas nos projetos e propostas que chegam à escola, de cuja definição o/a professor/a não participa e contra as prescrições que restringem o papel do/a professor/a à dimensão técnica e à implantação de políticas concebidas por agentes externos.”

teorias em prática”, que propiciaram construção de conhecimento dentre os participantes - conhecimento, esse, em nossa visão, essencial para as alterações de crenças relacionadas à motivação verificadas neste trabalho, e como consequência, culminaram na (intenção de) mudança na ação dos participantes sobre sua prática docente. Portanto, acreditamos que crenças podem, sim, ser alteradas por intermédio de novos conhecimentos e reflexão; e que a alteração de crenças é a chave para a mudança do curso da ação didático-pedagógica do professor.

## REFERÊNCIAS

- AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer, 1983.
- AMES, C. A. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.
- AMES, C. A. Motivation: what teachers need to know. **Teachers College Record**, New York, v. 91, p. 409-421, 1990.
- AMES, C. A.; AMES, R. Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 76, n. 1, p. 535-556, 1984.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artmed, 2008a. p. 15-42.
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artmed, 2008c. p. 69-96.
- BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artmed, 2008b. p. 43-68.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, Washington, v. 44, p. 1175-1184, 1989.
- BANDURA, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of Management**, Stillwater, v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0149206311410606>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1997.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behaviour Research and Therapy**, Oxford, v. 42, n. 6, p. 613-630, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000579670400052X?via%3Dihub>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 59-71, 1997.

BROPHY, J. **Motivation to learn**. 3. ed. New York: Routledge, 2010.

BURIC, I.; KIM, L. E. Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: an analysis using multilevel structural equation modeling. **Learning and Instruction**, Oxford, v. 66, p. 01-12, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475219300222>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 58-77.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-36.

BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, p. 697-708, 2017.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 8, n. 2, p. 137-143, jul./dez. 2003.

CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; STECA, P.; MALONE, P. S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. **Journal of School Psychology**, New York, v. 44, n. 6, p. 473-490, 2006. Disponível em: <http://www.realtutoring.com/phd/sem1efficacy.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CARLOTTO, M. S.; DIAS, S. R. S.; BATISTA, J. B. V.; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, p. 13-23, 2015.

CHESTNUT, S. R.; BURLEY, H. Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: a meta-analysis. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 15, p. 01-16, 2015.

CHIMENTÃO, L. K. **O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa**. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

COLADARCI, T. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. **Journal of Experimental Education**, Washington, v. 60, p. 323-337, 1992.

DECI, E.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

EDWARD Deci - Self-Determination Theory [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal The Brainwaves Video Anthology. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m6fm1gt5YAM>. Acesso em: 29 ago. 2021.

EGIDO, A. A. **O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada**. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ELLIOT, A.; HARACKIEWICZ, J. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 70, p. 461-475, 1996.

FILATRO A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

FIVES, H. What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. *In: AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE*, 13., 2003, Chicago. **Anais [...]**. Chicago: Universidade de Maryland, 2003. p. 3-60. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B97AA6984594F5CD4AEE300FDEF84CD?doi=10.1.1.135.6460&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

FIVES, H.; ALEXANDER, P. How schools shape teacher efficacy and commitment: another piece in the achievement puzzle. *In: MCINERNEY, D. M.; ETEN, S. V. Big theories revisited*. Connecticut: Information Age Publishing, 2004. v. 4, p. 329-359.

FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Niterói, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009. Disponível em: [http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14\\_2/m318358.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m318358.pdf). Acesso em: 13 nov. 2021.

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: a construct validation. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 76, p. 569-582, 1984.

GUIMARÃES, S. E. R. A Organização da Escola e da Sala de Aula como Determinante da Motivação Intrínseca e da Meta Aprender. *In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1, p. 62-86.

GUO, Y.; CONNOR, C. M.; YANG Y.; ROEHRIQ, A. D.; MORRISON, F. J. The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. **Elementary School Journal**, Chicago, v. 113, n. 1, p. 3-

24, 2012. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/665816>. Acesso em: 8 mar. 2022.

HARLEN, W. The role of assessment in developing motivation for learning. *In*: GARDER, J. **Assessment and Learning**. London: Sage, 2006. p. 61-80.

HOLZBERGER, D.; PHILIPP, A.; KUNTER, M. How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 105, n. 3, p. 774-786, 2013.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

KOMARRAJU, M. Ideal teacher behaviors student motivation and self-efficacy predict preferences. **Teaching of Psychology**, Columbia, v. 40, p. 104-110, 2013.

LAZARIDES, R.; BUCHHOLZ, J.; RUBACH, C. Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 69, p. 1-10, 2018.

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. **Reading & Writing Quarterly**, Philadelphia, v. 19, n. 2, p. 119-137, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308223>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MACHADO, A. C. T. A.; RUFINI, S. E.; MACIEL, A. G.; BZUNECK, J. A. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

MEECE, J. L.; ANDERMAN, E. M.; ANDERMAN, L. H. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 57, p. 487-503, 2006.

MIDGLEY, C.; FELDLAUFER, H.; ECCLES, J. S. Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to Junior High School. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 81, n. 2, p. 247-258, 1989.

MORAN, M. T.; HOY, A. W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 783-805, 2001.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. *In*: BANDURA, B.; ROBERTA, G. A.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education**: theory, research & applications, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1996. v. 3.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education**: theory, research and applications. 2. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Merrill, 2002.

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

RAUDENBUSH, S.; ROWEN, B.; CHEONG, Y. Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. **Sociology of Education**, Albany, v. 65, p. 150-167, 1992.

REEVE, J. Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. *In*: WANG, J. C. K.; LIU, W. C.; RYAN, R. M. **Building autonomous learners**: perspectives from research and practice using self-determination theory. New York: Springer, 2016. p. 129-152.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p.159-175, 2009.

REEVE, J. A self-determination theory perspective on student engagement. *In*: CHRISTENSEN, L. S.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer Science, 2012. p. 149-173.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self- Determination theory: a dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. *In*: MCLNERNEY, D. M.; ETEN, S. V. **Big theories revisited**. Connecticut: Information Age Publishing, 2004. v. 4, p. 3-33.

ROSKES, M.; ELLIOT, A. J.; NIJSTAD, B. A.; DREU, C. K. W. Time pressure undermines performance more under avoidance than approach motivation. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Beverly Hills, v. 39, p. 803-813, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167213482984>. Acesso em: 08 mar. 2022.

ROSS, J. A. Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. **Canadian Journal of Education**, Toronto, v. 17, n. 1, 51-65, 1992.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary educational psychology**, San Diego, v. 61, p. 101860, 2020.  
RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory**: basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York: The Guilford Press, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SCHIEFELE, U. Classroom Management and Mastery-Oriented Instruction as Mediators of the Effects of Teacher Motivation on Student Motivation. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 64, p. 115-126, 2017.

SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Self-efficacy and human motivation. *In*: ELLIOT, A. J. **Advances in motivation science**. London: Routledge, 2020. v. 8, p. 153-179.

SCHUNK, D. H.; ERTMER P. A. Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. Cambridge: Academic Press, 2000. p. 631-649.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. *In*: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. (org.). **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, 2002. p. 1-27.

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

SCHUNK, D. H. Self-efficacy, motivation, and performance. **Journal of Applied Sport Psychology**, Philadelphia, v. 7, n. 2, p. 112-137, 1995.

STIPEK, D. J. Motivation and instruction. *In*: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan, 1996. p. 85-113.

TURA, M. L. R.; FIGUEIREDO, M. P. S. Conhecimento e políticas de formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, p. 741-755, set./dez. 2017.

WARE, H.; KITSANTAS, A. Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. **Journal of Educational Research**, Washington, v. 100, n. 5, p. 303-310, 2007.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 71, p. 3-25, 1979.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, Washington, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

WEINER, B. The Contributions of an attribution approach to emotion and motivation. **Polish Psychological Bulletin**, Warsaw, v. 49, p. 3-10, 2018.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 41, p. 64-70, 2002.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

## INVENTÁRIO DE CRENÇAS E PRÁTICAS

**Você é convidado a compartilhar suas crenças sobre a motivação no contexto de sala de aula e no ambiente escolar. Peça, encarecidamente, que leia com atenção as afirmações a seguir e marque a alternativa que julgue a mais próxima da realidade. Sua contribuição e fidedignidade serão importantes para essa pesquisa.**

**Nesta seção, você compartilhará de suas crenças a respeito da motivação escolar.**

1) O professor, o ambiente de sala de aula, e a escola não exercem influência sobre a motivação do aluno. \*

- (    ) Concordo  
(    ) Concordo parcialmente  
(    ) Discordo

2) O aluno desmotivado é o portador da desmotivação e é unicamente responsável por essa condição \*

- (    ) Concordo  
(    ) Concordo parcialmente  
(    ) Discordo

3) Anunciar as notas dos alunos publicamente a fim de motivar os alunos com baixo rendimento é uma boa estratégia motivacional, pois eles tentarão se igualar aos alunos com alto rendimento. \*

- (    ) Concordo  
(    ) Concordo parcialmente  
(    ) Discordo

4) Elogiar a inteligência do aluno após demonstração de capacidade em alguma tarefa é uma boa estratégia para a motivação. \*

- (    ) Concordo  
(    ) Concordo parcialmente  
(    ) Discordo

5) Se eu vejo o aluno já motivado em uma tarefa, é uma boa estratégia premiá-lo, pois isso será benéfico para sua motivação. \*

- (    ) Concordo  
(    ) Concordo parcialmente  
(    ) Discordo

6) Criar um ambiente de competição entre os alunos é uma boa forma para motivá-los, e acredito que não há consequências negativas para a motivação. \*

- (    ) Concordo  
(    ) Concordo parcialmente  
(    ) Discordo

7) Se o aluno tirou a nota máxima em meu teste, conseqüentemente, considero que o aluno compreendeu todo conteúdo de forma aprofundada. \*

- (    ) Concordo

- Concordo parcialmente
- Discordo

8) Dar voz aos alunos e oportunizar que sejam ouvidos pelo professor é essencial para motivá-los. \*

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

09) Considero os alunos que não fazem minhas atividades como preguiçosos. \*

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

10) Premiar os melhores alunos da sala com o intuito de motivar os demais alunos é uma estratégia benéfica para promover motivação na turma. \*

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

11) Acredito que os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar, praticamente, todos os alunos de suas classes. \*

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

12) Os professores da minha escola são capazes de tornar sua aula interessante e atraente. \*

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

13) Em minha escola, os professores são capazes de fazer com que os alunos se sintam bem acolhidos. \*

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

14) Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me habilidades necessárias para ser um professor eficaz. \*

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

15) Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos em relação à motivação. \*

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

16) A quantidade do que um aluno pode aprender relaciona-se, prioritariamente, com sua base familiar. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

17) Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

18) Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o(a) professor(a) não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende de seu ambiente no lar. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

19) A inteligência é o atributo mais importante do aluno durante a realização das atividades. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

20) Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

21) Quanto mais motivado o aluno, melhor. Acredito que a motivação em um nível alto em todas as atividades ajuda na aprendizagem do aluno, por isso, é uma boa estratégia tentar deixar o aluno o mais engajado possível. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

22) O uso de recompensas e elogios com o intuito de controlar meus alunos para exercerem determinado comportamento é adequado para motivá-los. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

23) O aluno que já está motivado em uma tarefa não tem a motivação afetada por ameaças, punições ou eventos de controle impostos pelo professor a todos da turma. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

24) Acredito que um gerenciamento de controle tem que estar presente de forma explícita numa sala de aula – os alunos devem a todo momento estar cientes das consequências que terão por não realizar alguma atividade ou trabalho. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

25) Acredito que possíveis reclamações de alunos referentes às ações do professor na sala de aula não devem ser consideradas – o professor sabe o que faz em sua aula. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

26) Acredito que a principal função das avaliações é estimular os alunos a estudar, pois sabem que se forem mal, não passarão de ano. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

27) A inteligência é um fator fixo e não pode ser aprimorado com esforço. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

28) Para o aluno se engajar em uma atividade, é importante que ele se sinta capaz de realizar a atividade para aplicar esforço nela. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

29) O esforço do aluno é o atributo mais importante durante a realização das atividades. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

30) Acredito que os alunos deveriam ser agrupados em turmas de alunos com facilidade de aprendizagem e alunos com dificuldade de aprendizagem. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

31) Se vários alunos vão mal em minha prova, acredito que eles precisem estudar mais aquele conteúdo para alcançar uma melhor nota. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

32) A promoção da autoavaliação, da autorreflexão e do automonitoramento da aprendizagem pelo aluno é uma ferramenta importante para processo de ensino-aprendizagem. \*

- ) Concordo
- ) Concordo parcialmente
- ) Discordo

33) Considero-me como um professor com estilo controlador; gosto de ter domínio dos acontecimentos em sala. \*

- (    ) Concordo  
 (    ) Concordo parcialmente  
 (    ) Discordo

34) Considero-me como um professor promotor de autonomia; gosto de oportunizar escolhas e dar autonomia aos meus alunos. \*

- (    ) Concordo  
 (    ) Concordo parcialmente  
 (    ) Discordo

35) Muitas vezes, acredito que estou na sala de aula exercendo um papel de tutela sobre meus alunos. Estou lá para cuidar da integridade física deles em vez de sua aprendizagem exclusivamente. \*

- (    ) Concordo  
 (    ) Concordo parcialmente  
 (    ) Discordo

36) A falta de interesse dos alunos pode ser responsabilizada majoritariamente por problemas emocionais, familiares, econômicos, a traços de personalidade desses alunos. \*

- (    ) Concordo  
 (    ) Concordo parcialmente  
 (    ) Discordo

**Agora, você é convidado a compartilhar suas práticas como professor. Peça, encarecidamente, que leia com atenção as afirmações a seguir e marque a alternativa que julgue a mais próxima da realidade. Sua contribuição e fidedignidade serão importantes para essa pesquisa.**

01) Eu premio os melhores alunos da sala com o intuito de motivar os demais alunos. \*

Sempre  
 Às vezes  
 Nunca

02) Eu uso frases como “ano que vem esse conteúdo será importante para nossas aulas” e “vocês algum dia vão precisar saber disso” para motivar meus alunos. \*

Sempre  
 Às vezes  
 Nunca

03) Eu deixo claro aos alunos as possíveis punições por não entregar atividades ou por desempenhos abaixo do estabelecido. \*

Sempre  
 Às vezes  
 Nunca

04) Eu advirto os alunos que certas atitudes acarretarão em reprovações e/ou notas baixas. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

05) Quando sinto que uma turma está desmotivada, modifico minhas aulas para torná-las mais atraentes. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

06) Quando percebo um aluno desmotivado, intervenho de alguma forma para motivá-lo. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

07) Quando percebo um aluno desmotivado, intervenho de alguma forma para motivá-lo. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

08) Quando proponho um trabalho, a forma de realizá-lo deve ser exatamente como exige. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

09) Eu sou flexível em relação à prazos e possíveis contratempos dos alunos ao entregar trabalhos. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

10) Eu reforço que certos conteúdos são importantes para provas, vestibulares, ou outros exames a fim de motivar os alunos. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

11) Eu forneço escolhas, dou autonomia, e delego responsabilidades aos alunos nas tarefas \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

12) Eu anuncio as notas dos alunos para todos ouvirem. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

13) Se um aluno traz alguma sugestão de conteúdo ou atividade, considero a viabilidade da sugestão. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

14) Minhas aulas são baseadas em um acervo de aulas/atividades que está dividido por turmas, assim dou minhas aulas com esse material já coletado. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

15) Meus alunos têm voz ativa em minhas aulas; eles são convidados a dar a opinião deles. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

16) Tento fazer com que o conteúdo trabalhado seja o mais significativo possível para as turmas. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

17) O estilo de minhas aulas é diversificado, trago novidades sempre que possível, e mudo as formas de avaliação. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

18) Eu elogio os alunos apenas quando vejo que houve persistência e esforço na realização da atividade. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

19) Minhas aulas seguem um padrão. Os alunos que me conhecem sabem como é meu estilo de aula. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

20) Na hora de avaliar, eu considero o esforço do aluno naquela atividade, mesmo que ele não tenha atingido o resultado estabelecido. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

21) Eu facilmente elogio meus alunos. Solto elogios para todos. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

22) Eu elogio a inteligência de meu aluno quando percebo sua alta capacidade. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

23) Quando um aluno fracassa, oriento o aluno atribuir o fracasso à falta de esforço dele, não à falta de capacidade. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

24) Eu faço exercícios de autoavaliação e de autorreflexão com os alunos em minhas aulas. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

25) Eu incentivo o esforço, a perseverança e a persistência de meus alunos. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

26) Eu ofereço incentivos extrínsecos (ex: sair mais cedo, uns pontinhos a mais na média, etc.) para que eles se aproximem do padrão esperado de comportamento, da aula ou atividade. \*

Sempre

Às vezes  
Nunca

27) Se percebo que um aluno não está fazendo uma atividade ou está relutante para iniciá-la, recorro a estratégias de controle (possíveis punições que ele terá, ameaças, verbalização das consequências ) \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

28) Quando proponho uma atividade, tento vincular a importância daquele conteúdo com a vida do estudante de alguma forma, ou com a comunidade e país em que vive. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

29) Quando proponho uma atividade, deixo claro o valor da nota que o aluno ganhará com aquilo e também as consequências por não realizá-la. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

30) Apresento estratégias de estudo e/ou formas de se estudar determinado conteúdo. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

31) Deixo claro o porquê estamos aprendendo aquele conteúdo e por que devemos aplicar esforço para aprendê-lo. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

32) Dou dicas de como estudar aquele conteúdo, de como compreendê-lo melhor e de forma mais aprofundada. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

33) Quando percebo que a atividade é desinteressante ou maçante para os alunos, deixo claro a importância daquele conteúdo. \*

Sempre  
Às vezes

Nunca

34) Nas provas ou outras avaliações corrigidas, coloco comentários nas respostas dos alunos, como formas para aprimorar a resposta ou elogios com base no que foi escrito. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

35) Quando proponho uma atividade, certifico-me que todos os alunos saibam o que está sendo proposto claramente, e se eles têm todas as ferramentas disponíveis para realizar aquela atividade. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

36) Eu promovo a autoavaliação, a autorreflexão e o automonitoramento de meus alunos. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

37) Meus alunos buscam aprender o conteúdo abordado de maneira aprofundada, às vezes, costumam ir além do esperado. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

38) Meus alunos se empenham visando o ganho de nota e/ou aprovação na disciplina. \*

Sempre  
Às vezes  
Nunca

## APÊNDICE B

## QUESTIONÁRIO FINAL

**O objetivo deste questionário é conhecer impressões, aprendizagens e mudança de posicionamentos e crenças decorrentes do curso. Para isso, peço para que responda o questionário a seguir. Sua contribuição e fidedignidade serão muito importantes para minha dissertação de Mestrado.**

Você acredita estar mais confiante para intervir em situações com alunos desmotivados e manter a motivação positiva em sala de aula após o curso ? Comente.

Sua resposta

Quais foram suas impressões em relação ao curso? Esclareceu alguns pontos sobre a desmotivação no contexto escolar ? Comente. \*

Sua resposta

Você acredita ter mudado alguma(s) crença(s) em relação ao tema motivação no contexto escolar após o curso? (Exemplo: eu achava que alguns alunos desmotivados eram...) Se houver, comente as principais mudanças. \*

Sua resposta

Você percebeu que já mudou alguma prática ou modo de conduzir suas aulas após nossos encontros? Comente. \*

Sua resposta

Quais estratégias discutidas no curso você acredita ter incorporado ou pretende incorporar a seu repertório teórico-prático para favorecer a motivação intrínseca de seus alunos ? \*

Sua resposta

*Após as perguntas acima, foi solicitado no mesmo formulário a realização do **Inventário de crenças** (APÊNDICE A).*

## APÊNDICE C

## DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

**O diário de aprendizagem tem o objetivo de conhecer impressões, aprendizagens e mudanças de posicionamentos decorrentes de cada encontro de nosso curso. Não há a necessidade de se identificar, mas peço para que criem um nome fictício e o mantenha em todos os diários para facilitar a análise das respostas em meu artigo. Obrigado!**

Crie um nome fictício e o mantenha em todos os diários \*

Sua resposta

1) Quais suas impressões sobre o encontro de hoje? \*

Sua resposta

2) O que você diria que aprendeu neste encontro? \*

Sua resposta

3) O conteúdo visto hoje te faz pensar em agir de outra maneira em suas aulas? Se sim, Como? \*

Sua resposta

4) Você acredita que houve alguma(s) mudança(s) de crença(s) em relação à motivação após este encontro? Se sim, comente. \*

Sua resposta

## APÊNDICE D

## DIÁRIO DE CAMPO

- 1) Consegui apresentar o que eu havia planejado para o encontro? Houve alguma dificuldade ou contratempo?
- 2) Acredita que as atividades para resgatar opiniões, práticas e conhecimentos prévios antes de apresentar novos conceitos foram satisfatórias?
- 3) Acredita ter conseguido fazer os cursistas refletirem sobre sua prática a partir das atividades e discussões?
- 4) Você acredita que as atividades propostas ajudaram na internalização e incorporação de conceitos, teorias e estratégias?
- 5) Você acredita ter conseguido relacionar prática e teoria?
- 6) Você percebeu alguma mudança de posicionamento, de crença ou intenção de mudança de prática dos cursistas durante as discussões ou por meio de algum comentário?

## APÊNDICE E

## QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

**Pesquisa de necessidades - Curso de formação para professores sobre motivação em sala de aula**

Caro(a) professor(a), estamos elaborando um curso de formação para professores do estado do Paraná o qual abordará teorias e práticas motivacionais no contexto escolar. Portanto, a fim de compreender o que os professores julgam mais necessário aprender para acrescentar à sua prática pedagógica, pedimos que selecione abaixo, segundo sua experiência, as temáticas que considera fundamentais estarem presentes neste curso. Você pode selecionar quantas temáticas forem de seu interesse.

Você pode selecionar quantas temáticas forem de seu interesse.

(     ) **Teoria das necessidades básicas** - Trata das três necessidades básicas essenciais para motivação: a percepção de autonomia, de competência e de pertencimento.

(     ) **Teoria da Avaliação Cognitiva** - Aborda a influência de eventos externos como recompensas, elogios e vigilância na motivação do aluno, e indica como lidar com tais eventos externos para promoção da motivação intrínseca.

(     ) **Teoria da Integração Organísmica** - Propõe que regulações externas podem ser internalizadas a partir de determinados fatores contextuais. Sendo assim, a motivação extrínseca – originada em fatores externos ao indivíduo, pode vir a se tornar motivação autônoma.

(     ) **Teoria de Orientação de Causalidade** - Descreve orientações pessoais que geram determinados comportamentos perante as atividades escolares – podendo os alunos serem orientados à autonomia ou para o controle.

(     ) **Teoria de metas de realização** - Refere-se à relação entre motivação e as metas do sujeito, como o de obter sucesso, evitar fracasso, desenvolver a própria competência, ou de se mostrar competente. O tipo de orientação de meta do aluno influencia na forma com que ele aborda as tarefas.

(     ) **Organização da sala de aula** - Aborda como a organização da sala de aula influencia positivamente ou negativamente na motivação dos alunos.

(        ) **Estilo Motivacional do professor** - Expõe como o estilo motivacional do professor – promotor de autonomia ou controlador, e suas ações em sala de aula podem interferir na atuação do aluno.

(        ) **Teoria da atribuição de causalidade** - Trata das interpretações individuais sobre as causas para o sucesso ou fracasso em um determinado evento, ou seja, como as interpretações dos alunos sobre seus resultados beneficiam ou prejudicam sua motivação.

(        ) **Teoria da autoeficácia** - Revela que crenças de autoeficácia dos alunos mediam o engajamento, a persistência, o esforço e as metas definidas nas tarefas, pois o aluno se sentir capaz é um princípio importante para iniciar a tarefa e para manter-se engajado.

(        ) **Autorregulação da aprendizagem** - Compreende a capacidade de os alunos criarem eles próprios planos para alcançar seus objetivos; assim, selecionar estratégias adequadas, revisar estratégias, objetivos e fazer redirecionamentos quando necessário.

## APÊNDICE F

## FLYER DE DIVULGAÇÃO DO CURSO MOTIVAÇÃO APRENDER: TEORIAS EM PRÁTICA

a

### Victor Fregatti Isepam

- Aluno do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina.
- Professor de língua inglesa de turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio para a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED).
- Especialista pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) em Ensino de Línguas Estrangeiras e pela Universidade Pitágoras Unopar em Educação Especial.
- Graduado em Letras Estrangeiras Modernas - Inglês pela Universidade Estadual de Londrina/ UEL em 2013.



### Conteúdos do curso

- **Aula 1** - Introdução à motivação no contexto escolar - definições e conceitos
- Teoria da Autodeterminação ( parte I )
- **Aula 2** - Teoria da Autodeterminação ( II )
- **Aula 3** - Estilo Motivacional do professor
- Teoria da atribuição de causalidade
- **Aula 4** - Organização da sala de aula
- **Aula 5** - Teoria de metas de realização
- **Aula 6** - Teoria da autoeficácia  
Autorregulação

**CURSO ONLINE GRATUITO**  
**Carga horária:** 30 horas  
( 2h de aula online + 3h de atividades assíncronas  
**Público-alvo:** Professores do Ens. Fundamental II e Ensino Médio  
**Link inscrição:**  
<https://forms.gle/1mSNVCvN1ofMK3Xb8>  
**Sextas-feiras às 14h**

## MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: TEORIAS EM PRÁTICA



**CERTIFICADO  
UEL**

**PARA  
TODAS AS  
DISCIPLINAS**




**Informações**

 victor.fregatti@uel.br  (17) 98112-9168

**Datas dos encontros síncronos:**

02,09,16,23,30 de julho  
06 de agosto (encontro final)




## APÊNDICE G

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de nossa pesquisa sobre motivação no contexto escolar. A pesquisa é vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM – UEL), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Lilian Kemmer Chimentão. Sua participação de dará por meio da participação em *workshops* intitulados “**Motivação para aprender: estratégias para promover a motivação intrínseca dos estudantes**” que abordarão 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. No ato da inscrição, você será instruído a ler o presente TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e decidir se concorda em participar dos *workshops* nos moldes estabelecidos.

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.

Sua participação será importante para a geração de dados, pois você participa do contexto no qual pretendemos situar nossa pesquisa (Ensino Básico do Paraná) e se dará por via da gravação em áudio e vídeo dos *workshops* (seja presencialmente, seja via Google Meet ) e pelas respostas de 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.

Como convidado(a), sua participação é voluntária e seu anonimato será garantido, caso o julgue necessário. Por estar ciente de que toda e qualquer pesquisa possa gerar desconforto ou riscos aos participantes, inclusive psicológicos, especificamente por um possível mal-estar causado pela falta de ideias ao ter que pensar sobre as mudanças pretendidas após o curso ou pelo convite para repensar algumas práticas pedagógicas que possam estar cristalizadas, comprometo-me, enquanto pesquisador, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberto ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões, por meio dos contatos abaixo relacionados. Esta pesquisa lhe reserva o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo.

Como benefícios, enfatizo que sua participação contribuirá para aquisição teórica sobre as teorias motivacionais e a autorreflexão sobre sua prática em sala de aula, também servirá como fomento para melhoria da apresentação dos *workshops* para grupos futuros. Saliento que, ao participante, não haverá remuneração, nem custos de qualquer natureza.

Os dados gerados por interesse dessa pesquisa (gravação em áudio e vídeo dos *workshops*; respostas do inventário de crenças; e respostas dos questionários) ficarão

arquivados na nuvem pessoal do pesquisador, em caráter sigiloso, por um período de 5 anos, podendo o participante requisitar o compartilhamento exclusivo de seus dados, a qualquer momento dentro desse período, mediante solicitação.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá me contatar Victor Fregatti Isepam pelo e-mail: [victorisepam@hotmail.com](mailto:victorisepam@hotmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Esta carta-convite é parte integrante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser assinalado em “Concordo” caso o participante aceite participar dos *workshops* nos moldes estabelecidos.

Londrina-PR, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

\_\_\_\_\_  
Victor Fregatti Isepam (pesquisador)  
Universidade Estadual de Londrina  
[victorisepam@hotmail.com](mailto:victorisepam@hotmail.com)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>.Lilian Kemmer  
Chimentão(orientadora)  
Universidade Estadual de Londrina  
[liliankemmer@hotmail.com](mailto:liliankemmer@hotmail.com)

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido(a) o sobre os procedimentos da pesquisa em carta-convite - parte integrante deste termo de consentimento - concordo em participar **voluntariamente** nas condições descritas acima. Declaro ainda que (escolher uma das alternativas):

- (  ) prefiro ser identificado(a) pelo meu primeiro nome na pesquisa  
 (  ) ser identificado por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha  
 (  ) ser identificado pelo seguinte nome fictício: \_\_\_\_\_