

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA CLÁUDIA CARDOSO RIBEIRO**

**METODOLOGIAS ATIVAS E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA  
PERCEPÇÃO DOCENTE: antes e durante a pandemia de Covid-19**

**POUSO ALEGRE-MG  
2020**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA CLÁUDIA CARDOSO RIBEIRO**

**METODOLOGIAS ATIVAS E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA  
PERCEPÇÃO DOCENTE: antes e durante a pandemia de Covid-19**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), na linha de Pesquisa: “Ensino, Aprendizagem e Avaliação”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bustamante  
Coorientadora: Profa. Dra. Neide Pena

**POUSO ALEGRE-MG**  
**2020**

RIBEIRO, Daniela Cláudia Cardoso.

Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente: antes e durante a pandemia de Covid-19/ Daniela Cláudia Cardoso Ribeiro; Orientação de Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Inês Bustamante; Coorientação Prof.<sup>a</sup> Dra. Neide Pena – Pouso Alegre: 2020.  
132f.

Inclui bibliografias. f.103.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS).

1. Metodologias ativas. 2. Motivação para aprender. 3. Pandemia. I. Bustamante, Maria Inês (orient.). II. Pena, Neide. (coorient.) III. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. IV. Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente: antes e durante a pandemia de Covid-19.

CDD: 371.3

# CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**UNIVÁS**

**PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

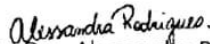
## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “METODOLOGIAS ATIVAS E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA PERCEPÇÃO DOCENTE: antes e durante a pandemia de Covid-19” foi defendida, em 18 de dezembro de 2020, por DANIELA CLÁUDIA CARDOSO RIBEIRO, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98014910, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Registro em curso pela FOMUN/ANEC em 13/02/2021. DOUTORADO Nº 131/2021, P. 096



Profa. Dra. Maria Inês Bustamante  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



Profa. Dra. Alessandra Rodrigues  
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI  
Examinadora



Profa. Dra. Larfana Paula Pinto  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES**

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210 – Fones: (35) 3449-9231 e 3449-9248

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, que sempre me guia com sua luz. Ao meu esposo Adenilo Braz Ribeiro, que é o grande alicerce da minha vida. A minha mãe Rosa de Cássia Ferreira Cardoso e a meu pai Cláudio Lopes Cardoso, que oferecem sempre um colo para o descanso do corpo e palavras de ânimo para minha alma. Ao meu filhinho Arthur Davi Ribeiro, que me abraça com tanto carinho e me faz acreditar que o melhor da vida está por vir. Por fim, a todos os professores que não medem esforços para ensinar.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade do Vale do Sapucaí, pela oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação e a todos os funcionários.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Inês Bustamante pela orientação.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Lariana Paula Pinto pela coorientação no início deste estudo e por aceitar compor a banca de defesa.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Alessandra Rodrigues por fazer parte das bancas de qualificação e defesa, compartilhando valiosas contribuições.

Agradeço aos membros da Revista Argumentos Pró-Educação pela amizade e parceria, em especial, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Neide Brito, que também fez parte da banca de qualificação.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Neide Pena por inúmeros motivos que não caberiam nesta folha, em especial, pela amizade, pelas ricas contribuições em minha trajetória acadêmica, pela troca de experiências, pelas risadas, pela grande parceria nos projetos de extensão e coorientação durante a fase final da dissertação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos pelo programa PROSUP pelo Processo nº 7/2019.

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Maia pelo apoio nas análises estatísticas.

Agradeço aos docentes do curso de Mestrado em Educação que lecionaram nos anos de 2019 – 2020; cada um de vocês é um exemplo vivo de competência e dedicação. Em especial, deixo meus agradecimentos à Professora Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges, ao Prof. Dr. Nelson Lambert, à Profa. Dra. Neide Pena, à Profa. Dra. Aparecida Duarte e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Gakyia Caliatto.

Agradeço também a meus colegas (amigos) do mestrado; foram muitas histórias, vou sentir saudades dos almoços, dos cafés na cantina, das conversas e, principalmente, da companhia. Vocês fizeram a caminhada ser mais leve. Deus me proporcionou a graça de encontrar MUITAS pessoas especiais e de ser cativada por elas, cada uma com sua especificidade (riqueza). Vocês fazem parte da minha vida e espero poder encontrá-los logo. Minha casa estará sempre aberta para acolhê-los.

Agradeço ainda aos meus colegas do grupo de extensão pela parceria e confiança no desenvolvimento de projetos tão relevantes para educação.

Por fim, agradeço a todos os professores participantes da pesquisa e aos gestores da Escola Estadual “Secretário Olinto Orsini” por me acolherem com tanto profissionalismo.

*“Educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a  
preparação para a vida, é a própria vida.”*

***John Dewey***

RIBEIRO, Daniela Cláudia Cardoso. **Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente**: antes e durante a pandemia de Covid-19. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2020.

## RESUMO

Um dos desafios da educação na contemporaneidade é desenvolver práticas pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes para que sejam autodeterminados e motivados para aprender com maior investimento de esforço na realização de atividades escolares. Diante disso, esta pesquisa teve por objetivo comparar a percepção dos professores quanto ao uso de metodologias ativas e o nível de motivação para aprender dos alunos antes e durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa fundamentou-se nas teorias da psicologia cognitivista que abordam a variável motivação para aprender, e nas teorias da educação, com ênfase no uso de metodologias ativas no contexto escolar. Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem quali-quantitativa, e de caráter descritivo. Para tal, 26 professores de uma escola estadual no Sul de Minas Gerais, responderam a um questionário sociodemográfico e um questionário em escala *likert* sobre a frequência de uso de metodologias ativas, tradicionais e atividades intermediárias, ou seja, práticas pedagógicas transitórias entre conservadoras e ativas utilizadas em aulas presenciais e remotas, e a percepção dos professores em relação ao nível de motivação para aprender dos alunos. Os dados coletados foram analisados e interpretados à luz da Teoria da Autodeterminação e Teoria de Metas de Realização e os resultados apontaram que, na percepção dos professores, o uso de metodologias ativas e intermediárias proporciona maior motivação para aprender em comparação às metodologias tradicionais. Entretanto, as práticas pedagógicas alicerçadas em um paradigma conservador são utilizadas com mais frequência. Em comparação com o período pandêmico, nota-se considerável queda na motivação para aprender dos estudantes. Assim, é possível afirmar que as metodologias ativas promovem motivação para aprender e constatou-se a existência de pontos convergentes entre as linhas de estudo sobre motivação e metodologias ativas por apresentarem potencial formador da postura autodeterminada dos estudantes. Foi também identificado que os fatores externos provenientes do isolamento social podem interferir no nível de motivação para aprender, permitindo reflexões sobre a função do professor na articulação das estratégias pedagógicas, criação de atividades motivadoras, e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Entretanto, as limitações da pesquisa e a complexidade de entendimento do comportamento humano e da interferência do meio social não permitem fechar conclusões sobre as diversas variáveis, mas sim levantar hipóteses e discussões, propondo estudos complementares, considerando a percepção do estudante em relação a sua motivação para aprender.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Metodologias de ensino. Motivação para aprender. Pandemia de Covid-19.



RIBEIRO, Daniela Cláudia Cardoso. **Active methodologies and the motivation to learn in the teaching perception**: before and during the Covid-19 pandemic. 2020. 132 pp. Thesis (Master of Education) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, Brazil, 2020.

## ABSTRACT

One of the challenges of contemporary education is to develop pedagogical practices that arouse the interest of students so that they are self-determined and motivated to learn with greater investment of effort in carrying out school activities. Therefore, this research aimed to compare the teachers' perception regarding the use of active methodologies and the level of motivation to learn from students before and during the Covid-19 pandemic. The research was based on theories of cognitive psychology that address the variable motivation to learn, and on theories of education, with an emphasis on the use of active methodologies in the school context. Regarding the methodological procedures, a field research was carried out, with a qualitative and quantitative approach, and of a descriptive character. To this end, 26 teachers from a state school in the south of Minas Gerais, answered a sociodemographic questionnaire and a likert scale questionnaire on the frequency of use of active, traditional and intermediate activities, that is, transitional pedagogical practices between conservative and active used in face-to-face and remote classes, and the teachers' perception of the students' level of motivation to learn. The collected data were analyzed and interpreted in the light of the Theory of Self-Determination and Theory of Achievement Goals and the results showed that, in the perception of teachers, the use of active and intermediate methodologies provides greater motivation to learn compared to traditional methodologies. However, pedagogical practices based on a conservative paradigm are used more frequently. In comparison with the pandemic period, there is a considerable drop in students' motivation to learn. Thus, it is possible to affirm that the active methodologies promote motivation to learn, it was found the existence of convergent points between the lines of study on motivation and active methodologies, as they present the potential for forming the students' self-determined posture. It was identified that external factors arising from social isolation can interfere with the level of motivation to learn, allowing reflections on the role of the teacher in the articulation of pedagogical strategies, creation of motivating activities, and in the development of socioemotional skills. However, the limitations of the research, the complexity of understanding human behavior and the interference of the social environment, do not allow closing conclusions about the various variables, but on the contrary, they raise hypotheses and discussions, proposing complementary studies, considering the student's perception of their motivation to learn.

**Keywords:** Active methodologies. Teaching methodologies. Motivation to learn. Covid-19 pandemic.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Aprendizagem Baseada em Equipe

ABPj – Aprendizagem Baseada em Projetos

ABProb – Aprendizagem Baseada em Problema

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID – *Corona Virus Disease*

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

DT – *Design Thinking*

EAD – Ensino à Distância

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PBL – *Problem Based-Learning*

PET – Plano de Estudos Tutorado

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TA – Termo de Assentimento

TAD – Teoria da Autodeterminação

TAI – Termo de Anuência Institucional

TBL – *Team Based-Learning*

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplos de metodologias ativas e suas características gerais .....	27
Quadro 2: Modelo TARGET para a promoção da motivação do estudante para aprender .....	46
Quadro 3: Consequências da Covid-19: Pandemia e Isolamento Social e Escolar.....	54
Quadro 4: Sistematização dos resultados mais elevados em relação à frequência de uso de diferentes metodologias de ensino e o nível de motivação para aprender no ensino presencial.....	86
Quadro 5: Sistematização dos resultados mais elevados em relação à frequência de uso de diferentes metodologias de ensino e o nível de motivação para aprender no ensino remoto .....	90

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O <i>continuum</i> de autodeterminação .....	37
Figura 2: Percentual de docentes que trabalham em outras instituições.....	68
Figura 3: Frequência de uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial.....	70
Figura 4: Frequência de uso de metodologias tradicionais no ensino presencial .....	71
Figura 5: Comparação da frequência de uso de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais.....	71
Figura 6: Percepção do professor em relação à motivação do aluno no uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial. ....	73
Figura 7: Percepção do professor em relação à motivação do aluno no uso de metodologias tradicionais no ensino presencial.....	75
Figura 8: Percepção do professor em relação à motivação do aluno no uso de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais. ....	75
Figura 9: Frequência de uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino remoto.....	78
Figura 10: Frequência de uso de metodologias tradicionais no ensino remoto. ....	79
Figura 11: Comparação da frequência de uso de diferentes metodologias de ensino durante a pandemia de Covid-19.....	80
Figura 12: Percepção do professor em relação à motivação e o uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino remoto.....	82
Figura 13: Percepção do professor em relação à motivação e o uso de metodologias tradicionais no ensino remoto. ....	83
Figura 14: Comparação do nível de motivação do aluno em relação ao uso de diferentes metodologias de ensino durante a pandemia de Covid-19.....	84
Figura 15: Comparação da frequência de uso de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais e remotas... ..	85
Figura 16: Comparação da percepção docente quanto ao nível de motivação para aprender dos alunos em relação ao uso de diferentes metodologias de ensino durante a pandemia de Covid-19. ....	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Faixa etária docente.....	66
Tabela 2: Tempo na docência .....	67
Tabela 3: Percentual e frequência de uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial.....	69
Tabela 4: Percentual e frequência de uso de metodologias tradicionais no ensino presencial.....	70
Tabela 5: Nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial. ....	72
Tabela 6: Nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias tradicionais no ensino presencial .....	74
Tabela 7: Percentual e frequência de uso das metodologias ativas e intermediárias no ensino remoto.....	76
Tabela 8: Percentual e frequência de uso das metodologias tradicionais no ensino remoto. ....	78
Tabela 9: Nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino remoto. ....	81
Tabela 10: Nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias tradicionais no ensino remoto. ....	82

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. AS METODOLOGIAS DE ENSINO .....</b>	<b>18</b>
2.1 AS METODOLOGIAS TRADICIONAIS .....	18
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DO ADVENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS.....	21
<b>2.2.1 As Tecnologias e o Uso de Metodologias Ativas .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.2 Metodologias Ativas na Educação: Abordagens Contemporâneas .....</b>	<b>30</b>
<b>3. A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER.....</b>	<b>35</b>
3.1 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.....	35
<b>3.1.1 A Teoria da Avaliação Cognitiva .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.2 A Teoria da Integração Organísmica .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.3 A Teoria de Orientação de Causalidade.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.4 A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1.5 A Teoria dos Conteúdos da Metas .....</b>	<b>40</b>
3.2 A TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO.....	41
3.3 POTENCIALIZADORES DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA DO ALUNO .....	42
<b>4. A PANDEMIA DE COVID-19: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCATIVO .....</b>	<b>51</b>
<b>5. MÉTODO.....</b>	<b>57</b>
5.1 PERCURSOS METODOLOGÓDICOS DA PESQUISA .....	57
5.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	59
5.3 LOCAL.....	59
5.4 INSTRUMENTOS .....	60
5.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	61
<b>5.5.1 Procedimentos Éticos .....</b>	<b>61</b>
<b>5.5.2 Procedimentos de Coleta de Dados .....</b>	<b>61</b>
<b>5.5.3 Procedimentos de Análise de Dados .....</b>	<b>62</b>
<b>6. RESULTADOS.....</b>	<b>66</b>
6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	66
6.2 USO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO PRESENCIAL.....	68
6.3 NÍVEL DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO PRESENCIAL .....	72
6.4 USO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO .....	76
6.5 NÍVEL DE MOTVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO REMOTO.....	80

<b>7. DISCUSSÃO</b> .....	85
7.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AO ENSINO PRESENCIAL ....	85
7.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AO ENSINO REMOTO.....	90
7.3 COMPARAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM RELAÇÃO AO USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO EM AULAS PRESENCIAIS E REMOTAS .....	95
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFÊRENCIAS</b> .....	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A - Memorial de experiência e formação</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário de percepção do professor em relação ao nível de motivação para aprender quanto à utilização de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais e remotas</b> .....	<b>118</b>
<b>ANEXO A - Termo de Anuência Institucional</b> .....	<b>126</b>
<b>ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>127</b>
<b>ANEXO C - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas Com Seres Humanos</b> .....	<b>129</b>
<b>ANEXO D - Termo de Permissão para Publicação</b> .....	<b>132</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse do aluno por uma atividade permite que ele tenha propósitos de realizá-la, investindo esforço para enfrentar os desafios inerentes à tarefa com persistência, sem esperar gratificações. A demonstração de atenção e engajamento em sala de aula melhora o relacionamento de professores com seus alunos e auxilia na aprendizagem. Essas características são ainda mais necessárias durante o delicado momento que a humanidade está enfrentando com a ampla disseminação da Covid-19.

A pandemia transformou a vida da sociedade com as medidas de distanciamento social, impactando diretamente na educação com a interrupção das aulas presenciais e a implantação do ensino remoto emergencial. Essa complicada realidade é intensificada pelo estresse, deixando os estudantes mais susceptíveis à ansiedade, desencadeando sentimentos de tristeza, de forma mais impetuosa, nos alunos vulneráveis e com baixo rendimento acadêmico (MAIA; DIAS, 2020). Com efeito, o comprometimento dos estudantes com suas tarefas escolares resultante de práticas pedagógicas motivadoras contribuirá para uma melhor compreensão dos conteúdos e aquisição de conhecimentos.

No entanto, idear e executar um plano de aula que desperte no aluno essa disposição torna-se um desafio para professores que exercem seu ofício docente em uma escola que ainda sustenta o ensino tradicional e prioriza a reprodução do conhecimento. Freire (1996) discorre que ensinar não é apenas transferir o saber, mas sim permitir a sua construção, por meio dos questionamentos em respeito às inquietudes do aluno e suas indagações, de saber acatar sugestões e de desenvolver o pensamento crítico.

Nesse sentido, Anastasiou e Alves (2015) enfatizam que o entendimento de ensinar vem do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal. Assim, ao exercer a função de ensinar, o professor mobilizará a busca pelo conhecimento. Tal mobilização é compreendida como um processo que abrange duas dimensões; uma de utilização intencional e outra de resultado. Na função do verbo de ação intencional, o professor apenas passa o conteúdo, porém, na função do verbo de ensinar contemplando a dimensão de resultado, a ação não se encerra na transmissão, mas na apropriação do conhecimento e no aprendizado. Com o tempo, o modelo conservador caracterizado pelo professor autoritário, pelo aluno passivo, acrítico, silencioso e obrigado a memorizar todo o conteúdo para depois reproduzi-lo da mesma forma que lhe foi ensinado em uma prova única, apresentou sinais de desgaste, porque o “ensinar” não necessariamente exigia o “aprender” (BEHRENS, 2000).



Com os avanços das pesquisas na área da Psicologia Cognitiva, discussões sobre a aprendizagem, as diferenças biológicas, o nível de processamento cognitivo em relação à idade, trouxeram uma abordagem escolanovista, baseada na concepção de Dewey (1979), que propunha uma revolução no entendimento do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista uma escola em que os alunos são ativos e críticos, e as práticas pedagógicas são alinhadas aos objetivos dos estudantes.

As proposições do movimento escola nova marcam uma vertente na educação, uma vez que criticam profundamente o ensino tradicional em que o professor é dono da verdade e do saber e a escola o único lugar onde se tem acesso ao conhecimento da humanidade, apresentando possibilidades e inovações. Contudo, sua implementação priorizou uma pequena parcela da população e, além disso, os professores não mudaram sua postura diante dos alunos, mantendo o comportamento impositivo. Por essas considerações, o paradigma escolanovista é considerado como conservador, pois não permitiu a transformação dentro das escolas (BEHRENS, 2000).

Apesar disso, os pressupostos de John Dewey nortearam o entendimento contemporâneo de metodologia de ensino que privilegia a ação do aluno, seu protagonismo e intencionalidade diante de seu processo educativo, na produção do conhecimento que se aproxima dos paradigmas inovadores denominados de “metodologias ativas”. Segundo Berbel (2011), essa abordagem respeita o desenvolvimento cognitivo do aluno, movimentando a sala de aula, permite o trabalho colaborativo, viabiliza a interação dos alunos com os professores e auxilia na qualidade motivacional e na valorização dos conteúdos.

Dessa forma, as metodologias ativas favorecem a motivação para aprender, um construto que vem crescendo em importância nas pesquisas ligadas à psicologia no contexto educativo. Conforme o dicionário de Ferreira (2001 p.473), a motivação é definida como: “Ato ou efeito de motivar. Exposição de motivos ou causas; conjunto de fatores, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo”. Infere-se, portanto, que o termo motivação é a razão pela qual uma pessoa se coloca em ação, ou seja, os motivos que fazem um indivíduo agir.

Diferentes teorias e suposições têm contribuído para o desenvolvimento de modelos teóricos que facilitam o entendimento sobre o comportamento humano influenciado pelas emoções, aspectos genéticos, ambiente externo, ou pelo tipo de orientação motivacional. Esta dissertação se fundamenta na Teoria da Autodeterminação, a qual objetiva compreender as variações do comportamento

humano a partir do suprimento das necessidades humanas psicológicas básicas e dos fatores da Motivação Extrínseca e Intrínseca (DECI; RYAN, 1985a). Além disso, ampara-se também na Teoria de Metas de Realização, por apresentar metas vinculadas ao comportamento do aluno e as orientações motivacionais associadas às recompensas externas ou ao prazer em realizar as atividades (BZUNECK, 2009b).

A partir dessas reflexões sobre os métodos de ensino e da motivação para aprender no contexto escolar, esta pesquisa se justifica pela relevância da discussão sobre o nível de motivação do aluno em relação à utilização de metodologias ativas e conservadoras em aulas presenciais e remotas, sob a ótica docente. Nessa perspectiva, propõem-se as seguintes questões: o tipo de metodologia de ensino influencia na motivação para aprender? Dependendo do sistema em que as aulas estão sendo realizadas a motivação para aprender se modifica? Para responder às questões norteadoras deste estudo, o objetivo geral desta pesquisa é: comparar a percepção dos docentes participantes quanto ao uso de metodologias ativas e o nível de motivação para aprender dos alunos antes e durante a pandemia de Covid-19. Para alcançar esse objetivo maior, pretendeu-se, como objetivos específicos: identificar o perfil dos docentes da escola pesquisada; analisar a frequência de uso de diferentes metodologias de ensino nas aulas presenciais e remotas, discutir a convergência dos estudos sobre metodologias ativas na educação e a motivação para aprender e refletir sobre as implicações do período pandêmico no contexto educativo.

A pesquisa visa contribuir para a compreensão da relação da motivação no âmbito escolar e as metodologias de ensino e possibilitar que essa interação seja levada em consideração no processo educacional. Assim, o presente trabalho organiza-se em oito capítulos. O capítulo primeiro apresenta a introdução, os aspectos teóricos, a justificativa e os objetivos da pesquisa. O capítulo segundo versa sobre os principais conceitos e definições acerca das diferentes metodologias de ensino e sua contextualização. O capítulo terceiro apresenta as pesquisas relacionadas à motivação no contexto escolar, com ênfase na Teoria da Autodeterminação e Teoria de Metas de Realização. No capítulo quarto, é desenvolvida uma reflexão sobre o período pandêmico e suas implicações educacionais. No capítulo quinto, é apresentado o delineamento metodológico. No capítulo sexto, são descritos os resultados, os quais são discutidos no capítulo sétimo, à luz da literatura especializada na área. O capítulo oitavo, por fim, expõe as considerações finais e, na sequência, constam as referências, os apêndices e os anexos.

## 2. AS METODOLOGIAS DE ENSINO

O ofício docente historicamente influenciado pelas correntes filosóficas é assunto recorrente e uma preocupação atual que busca métodos prontos, como se fosse possível estabelecer um manual para lecionar. De relevância, o professor deve ser norteado pelo embasamento teórico, planejamento e público-alvo para, assim, organizar sua prática pedagógica na criação de atividades correspondentes aos objetivos propostos. Na concepção de Perrenoud (2000), o fracasso escolar é uma realidade fabricada, uma vez que o professor não assume o compromisso de promover a interação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes de maneiras diversificadas, e não reconhece a importância das inovações metodológicas na prática pedagógica, fomentando o tédio e a evasão.

Este capítulo apresentará conceitos sobre as metodologias de ensino, das mais tradicionais às inovadoras, além de promover uma reflexão sobre a prática pedagógica e formação docente frente ao uso das tecnologias no contexto escolar.

### 2.1 AS METODOLOGIAS TRADICIONAIS

Para Anastasiou e Alves (2015), o processo de ensino e aprendizagem são questões bastante discutidas, em destaque alguns princípios da ação docente, como: ensinar, aprender e apreender. Tais elementos de discussão decorrem da compreensão que o ensino é uma transmissão passiva de conteúdo, modelo preconizado desde o início da colonização do Brasil. Segundo as autoras, em 1599, o *Ratio Studiorum* apresentava as regras para elaboração de uma aula, chamado de modelo jesuítico, em que os estudantes eram incumbidos de realizar a memorização do conteúdo.

Nessa visão de ensino, a aula é o espaço em que o professor fala, diz explica o conteúdo, e compete ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Daí poder prescindir da presença do próprio aluno, pois, se há um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos (ANASTASIOU; ALVES, 2015 p.17).

Behrens (2000) organiza os conceitos e apresenta uma classificação para as metodologias de ensino. Nessa categorização, divide as metodologias em dois grandes grupos que denominou de paradigmas conservadores e paradigmas inovadores. Os

paradigmas conservadores subdividem-se em: paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista.

No paradigma tradicional, a escola é considerada como a única fonte para a obtenção do conhecimento, negando que outros ambientes como o meio social e familiar possam permitir o acesso ao conhecimento das grandes descobertas da ciência. O ambiente escolar, nesse paradigma, preconiza a disciplina e a rigidez, não permitindo a indagação e valorizando a passividade e a obediência como norma de conduta. O professor é o transmissor objetivo de todo o conteúdo pela exposição sequencial e mantém distância dos alunos com a imposição de sua autoridade, não há uma preocupação com o processo de aprendizagem e o erro é condenado. Assim, o aluno, sem questionar, acolhe as informações e as memoriza fielmente para reproduzi-las na única prova bimestral que quantificará o volume de conteúdo exposto e decorado (BEHRENS, 2000).

Nesse sentido, pensar na educação de maneira tradicional é transmitir ao professor a difícil tarefa de ser o garantidor da verdade absoluta, mesmo que isso seja quase impossível, pois, ao elaborar suas definições sobre os conceitos a serem estudados, às vezes, o professor pode alterar o sentido científico que originou o conteúdo, devido aos seus subjetivos processos de aquisição do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

Uma característica marcante desse paradigma é a impossibilidade de diálogo e propor ideias ou sugestões, como se aluno não fosse capaz de pensar. Contrariamente, Freire (1996, p.86) ressalta: “me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo” e enfatiza que viver a abertura ao diálogo não diminui a autoridade do professor, mas sim viabiliza o entendimento mútuo, na consciência de que o ser humano é incompleto e que o professor não é o dono da verdade.

Outro paradigma considerado por Behrens (2000) como reprodutor do conhecimento é o escolanovista proposto por John Dewey, que será tratado mais detalhadamente na seção “Contexto histórico do advento das metodologias ativas”. Esse paradigma é uma crítica ao modelo tradicional de ensino; a escola, ao colocar o aluno no centro do processo educativo, tem função mais significativa na aprendizagem, visando uma consciência social. O professor, como facilitador, respeita o desenvolvimento biológico e psicológico dos alunos e organiza sua aula para que o aluno aprenda por meio de experiência e trabalhos colaborativos, utilizando como critério avaliativo a autoavaliação.

No entanto, apesar de o movimento Escola Nova ter pressupostos inovadores na prática, a proposta escolanovista privilegiou alunos mais ricos, e os professores continuaram a exercer o ensino tradicional de reprodução e repetição. A origem dessa concepção é inovadora se comparada ao austero modelo tradicional, mas a sua implementação não seguiu os ideais objetivos idealizados e a nova proposta pedagógica não foi incorporada à prática docente, deixando de ser inovadora.

Outro paradigma também considerado por Behrens (2000) como conservador é o paradigma tecnicista, uma vez que este tem como premissa a valorização do conhecimento técnico, sem criticidade, como um manual de regras a serem seguidas. Nesse sentido, a escola funciona como uma indústria, um local de modelagem e treinamento de pessoas que objetiva desenvolver a performance do estudante em um sistema fechado onde o erro não é permitido.

Segundo Tardif (2014), o professor tem duas funções condicionantes; uma está relacionada ao ensinar e a outra à gestão das interações com os estudantes. Se o professor não refletir sobre a sua prática, ele também não conseguirá ter atitudes conscientes e autônomas. O ofício docente exige que professor relacione as duas séries condicionantes, mesmo quando, pelo sistema escolar, o trabalho dele esteja pré-estabelecido, dessa forma, sabendo das delimitações institucionais, deve tomar conhecimento de sua autonomia, da margem que existe no quadro de atividades socioinstitucionais, para criar sua forma de ensinar, tomar decisões e agir em conformidade com as necessidades que as situações em sala de aula exigem.

De acordo com Behrens (2000), o tecnicismo reordenou o processo educativo, ou seja, nem o aluno e nem o professor são o centro do processo, mas a organização racional dos meios, preconizando a neutralidade científica, o planejamento e o controle, de modo a assegurar que as características pessoais não interfiram na produtividade.

Freire (1996) diverge da abordagem tecnicista e enfatiza que a reflexão crítica da própria prática, por parte do professor, é uma exigência de sua profissão, para que a teoria não se torne senso comum e a prática apenas uma sequência de procedimentos, ressaltando a importância da curiosidade com criticidade, pois permite ter maior rigor em sua observação e melhor interpretação sobre a ação executada na superação de práticas pedagógicas realizadas na ingenuidade.

Nem sempre o “fazer prático” significa inovação, pois se a prática se encerra em si mesma, não há intencionalidade e autonomia do aprendiz. Quando a atividade é executada nos princípios da racionalidade positivista, ocorre a valorização da eficiência,

eficácia e da produtividade e, conseqüentemente, a reprodução do conhecimento. A falta de criticidade e de aprofundamento teórico separam o sujeito do objeto e o corpo da mente e, em uma visão fragmentada, reflete em uma educação condicionada, que busca o comportamento responsivo do aluno, pronto para compor o mercado de trabalho, prevalecendo dessa forma a passividade e a neutralidade do sujeito (BEHRENS, 2000).

As especificidades do paradigma tecnicista apresentadas nessa abordagem comportamentalista propõem uma formação para atender as demandas econômicas que suprimem as características subjetivas dos estudantes e seu desenvolvimento como cidadãos crítico se conscientes de suas práticas. Para Anastasiou e Alves (2015), tratar a aprendizagem como produto do ensino deve ultrapassar essa concepção tecnicista, pois o professor deve transcender do modelo de aula tradicional, levando em consideração o gosto do estudante pelo saber e o envolvimento do aluno em sua totalidade. Portanto, o produto do ensino deve ser a formação de um sujeito capaz de reelaborar as relações do conteúdo com sua vida cotidiana, de acordo com seus interesses, baseados na ação e execução das estratégias pedagógicas propostas de forma intencional.

Isso não quer dizer que a competência técnica não é importante, pelo contrário; a sociedade moderna valoriza essa competência, a crítica se volta para a supervalorização da racionalidade e a neutralização das emoções e das características que fazem do homem um ser único. O enaltecimento da técnica em uma visão mecanicista impõe a destruição dos valores inerentes à natureza humana como a solidariedade, caridade e consciência ambiental. Portanto, o desafio está em atrelar a técnica à criticidade, para reorientar os objetivos do paradigma tecnicista de modo a transcender a visão alienante de uma ação que se concretiza apenas em sua execução, para uma ação planejada, consciente e reflexiva (BEHRENS, 2000).

## 2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DO ADVENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Esta seção abordará o conceito de metodologia ativa, sua contextualização na história da educação, compreendida como maneiras diversificadas de desenvolver o processo de ensino aprendizagem, adequando as práticas educativas à realidade do aluno e respeitando seu desenvolvimento cognitivo, na tentativa de amenizar o desinteresse, por meio da valorização do engajamento do aluno nas tarefas escolares.

Os questionamentos sobre as metodologias de ensino não são recentes. Nascido em Zurique, na Suíça, em 12 de janeiro de 1746, Johann Heinrich Pestalozzi, inserido

no contexto da escola tradicional, propôs uma nova forma de ensinar influenciado pela corrente filosófica do positivismo de Kant e de Rousseau, pela obra “*Emílio*”. Seu método marca uma vertente da pedagogia tradicional. Em 1799, propôs a realização de experiências pedagógicas, a partir da demonstração, observando o desenvolvimento mental dos estudantes. Pestalozzi ministrava suas aulas explorando os sentidos por meio de demonstrações e visitas ao jardim, excursões nas redondezas próximas à escola, método esse conhecido como “lição das coisas”, em que se originou o ensino de geografia local (SOETARD, 2010).

As ideias de Pestalozzi chegaram ao Brasil por Rui Barbosa e foram denominadas de pedagogia intuitiva, “os sentidos foram considerados a porta de entrada de todo o conhecimento. Essa visão opunha-se ao verbalismo intelectual predominante na Idade Média e mesmo no Renascimento. Foi um avanço no sentido pedagógico e didático.” Como nem sempre havia a possibilidade de realizar experiências, restava aos alunos memorizarem os conteúdos transmitidos pelo professor, método característico da pedagogia tradicional. Apesar disso, Pestalozzi foi um revolucionário, pois ensinou dentro das limitações de seu momento histórico e concepções filosóficas, sendo um precursor de teorizações posteriores sobre o desenvolvimento do pensamento (SOETARD, 2010 p. 38).

Influenciado por um ideário de educação igualitária, laica, democrática e ativa, destaca-se o grande pensador da educação John Dewey que, em sua obra “*Democracia e educação*” (1916), apresenta pressupostos filosóficos para o entendimento da gênese das metodologias ativas. Segundo Dewey (1979), p. XV, “Escola nova: donde resulta, enfim, a necessidade de reformar a fundo a escola tradicional, predominantemente passiva, dogmática, conservadora e elitista, em escola nova, radicalmente ativa, ou crítico-experimental, progressista e socialmente democrática”.

Nesse sentido, o autor enfatiza que os objetivos educacionais devem estar alicerçados nas necessidades de quem será educado, sem pretensões de uniformidade, que desprezam as características pessoais, e passíveis de conversão em um método de cooperação para a expansão das aptidões. Dessa forma, os processos impostos por autoridades superiores aos educadores trazem consequências negativas ao processo de ensino e aprendizagem, por aprisionar a liberdade intelectual do professor, o qual conseqüentemente adotará métodos de imposição diante dos alunos, em vez de sugerir atividades adequadas e equilibradas, propondo tarefas repetitivas, que fazem da ação do

aluno uma prática acrítica, mecânica e sem intenção, escravizando aluno e professor na manutenção do método (DEWEY,1979).

Os avanços nas pesquisas na área da psicologia propuseram discussões sobre as ocupações denominadas ativas, reconhecendo o brinquedo como instrumento que pode ser usado para o desenvolvimento de processos mentais, pois proporciona a continuidade da ação e da intenção de quem o utiliza, não apenas pelo divertimento, alienado e sem objetivos, mas na execução de uma atividade significativa, com atenção, visando a obtenção de resultados positivos. Dessa forma, se o aluno se sentir atraído pelas atividades escolares como é atraído pelo jogo, investirá mais capital cognitivo para a sua conclusão, e esse engajamento nas atividades tornaria evidente a ação do aluno e o seu interesse pela execução das tarefas propostas (DEWEY, 1979).

De acordo com Azevedo *et al.* (2010), as ideias propostas por Dewey foram difundidas no Brasil pela obra *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*, gerando no país um movimento de reconstrução educacional, com a reivindicação da gratuidade da educação, sem a divisão de classes, prevalecendo o princípio do direito biológico e o reconhecimento da diversidade social, cultural a laicidade, dentre outros objetivos.

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (AZEVEDO, 2010, p.49-50).

Essa nova concepção de educação não considera a função mecânica de sobreposição de conteúdo do ensino tradicional, mas valoriza o respeito à personalidade do aluno proporcionando ao estudante diferentes experiências que são impulsionadas pela espontaneidade, criatividade e reconhecimento das necessidades psicobiológicas dos estudantes (AZEVEDO *et al.* 2010).

Para Gadotti (1995), as pedagogias não diretivas representavam a mudança, possibilidade de interação, a abertura ao diálogo e a ressignificação da função docente, ou seja, o professor modifica seu papel, na reformulação de sua postura, que ultrapassa a do guia ou do dirigente, mas sim do agente que promove o clima de sala de aula, de aceitação, de vontade de ouvir e desenvolver as competências dos estudantes, colocando-se na condição de facilitador a serviço do grupo. Contudo, essas pedagogias



não diretivas receberam diversas críticas, pois apresentavam uma ameaça à autoridade do professor e sua interpretação apontava para a nulidade da função docente.

Como já abordado anteriormente, a concepção de Behrens (2000) sobre o movimento da escola nova visava a superação do pensamento newtoniano-cartesiano, mas apensar de ter uma concepção inovadora, sua implementação não se firmou como prática pedagógica democrática.

O ideário escolonovista foi difundido junto aos educadores, mas cabe ressaltar que os pressupostos da Escola Nova foram incorporados pelas escolas experimentais ou por escolas muito bem equipadas destinadas à elite. Na realidade, houve dificuldade de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino, pela falta de equipamento, laboratório e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura. Embora no interior da escola continuasse a proclamação dos procedimentos escolanovista e democráticos, os professores, em geral, não abdicavam do ensino tradicional (BEHRENS, 2000, p.50).

O paradigma escolanovista, ao favorecer apenas as pessoas das classes econômicas mais altas e não modificar a postura dos professores que continuavam a ministrar aulas de maneira tradicional, não correspondeu aos pressupostos inovadores, mas isso não minimiza os avanços metodológicos em relação às práticas pedagógicas autoritárias. Contudo, outras perspectivas ensejaram na educação como os paradigmas categorizados por Behrens (2000) de “inovadores”, pois não visam a reprodução do conhecimento, mas reconhecem a uniduidade cérebro e do espírito humano na reintegração da razão com a emoção, preconizando a produção do conhecimento, a ação autônoma do aluno e indagação, remodelando o antigo pensamento de aceitação de tudo. Os paradigmas considerados inovadores são designados de “paradigma holístico” (sistêmico), “paradigma progressista” e “paradigma do ensino com pesquisa”.

O paradigma holístico busca recuperar os valores humanos como a honestidade e a solidariedade, por exemplo, numa visão ecológica abrangente que reconhece o homem em sua totalidade, o aluno com um sujeito cognoscente e ativo movido pela razão e influenciado por suas subjetivas emoções, preconiza o trabalho colaborativo e avalia o processo educativo e progresso dos estudantes (BEHRENS, 2000).

A visão do todo no paradigma holístico traz uma nova interpretação sobre a prática, diferente do paradigma tecnicista em que a ação é coordenada sem intencionalidade, o pensamento holístico privilegia a interdependência da teoria e prática e sua constante transformação, não havendo pressuposto imutável, mas um saber com potencial de evolução. Nesse sentido, o entendimento da visão holística propõe

uma reflexão sobre a prática, que não se encerra em si mesma, mas parte de um olhar global que reconhece o ser humano, e nesse aprofundamento de sentido para o contexto hospitalar, educativo ou qualquer outro em que se tenha as relações interpessoais, em um exercício constante de recuperar valores e estimular trabalhos colaborativos pautados na ética e na solidariedade, sem verdades absolutas, mas sim um saber em transformação em prol da humanidade.

O paradigma progressista alicerça uma educação emancipadora capaz de transformar o indivíduo, bem como o seu contexto social. Nessa perspectiva, leva-se em consideração a construção da própria história, do desenvolvimento cognitivo por meio do compartilhamento de informações e da influência do meio no processo de ensino aprendizagem (BEHRENS, 2000).

Freire (1996, p. 28) explicita essa abordagem “como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, [...] não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”. Nessa perspectiva a pedagogia progressista objetiva a formação do homem, contemplando a dimensão social, política e cidadã; um sujeito que se comprometerá com a construção e transformação da sociedade e da história, por meio da reflexão sobre sua prática educativa em favor da autonomia dos alunos.

De acordo com Behrens (2000), a abordagem progressista preconiza a comunicação dialógica e o pensamento crítico em uma avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para a implantação de uma prática pedagógica democrática e transformadora, é necessário superar os paradigmas conservadores autoritários baseados no silêncio e imposição, para uma ação educativa emancipadora.

Por fim, o paradigma ensino com pesquisa propõe a superação da repetição do saber das grandes descobertas da ciência, propondo metodologias que ultrapassem a reprodução e a memorização, perante uma sociedade nova que busca conhecimento via *internet* e não exclusivamente na escola. Essa constatação que o mundo é mutável e se transforma continuamente pressiona instituições e professores que resistem às inovações, seja dos ambientes de ensino, na disposição das carteiras, das ferramentas ou dos métodos de ensino (BEHRENS, 2000).

Segundo Freire (1996, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque

indago e me indago”. No entendimento de Freire o professor ensina porque o seu conhecimento é fruto de suas investigações que o capacita para a função docente.

Dessa forma, a educação passa a fazer sentido para a vida do educando, pois o professor também se coloca como um aprendiz (pesquisador) e promove uma aprendizagem que transcende os limites da escola, capaz de fazer o estudante ressignificar os conteúdos escolares de acordo com suas vivências em seu contexto social, por meio da reflexão e indagação, superando a transmissão passiva que gera o desinteresse e a evasão, e que desarticula a função educativa e social da escola.

Diante da facilidade de acesso à informação, o desafio que necessita se enfrentar é o de saber interpretar os conhecimentos adquiridos e a partir desse entendimento produzir outros saberes, sempre à frente, propondo novas reflexões para uma problemática, ressignificando as descobertas. Uma escola inovadora e propulsora da pesquisa, um professor que fomente a criticidade e a criatividade em um estudante autônomo e participativo (BEHRENS, 2000).

Diante do exposto, essa pesquisa reconhece as denominadas metodologias ativas, em uma perspectiva atual, como uma metodologia inovadora, por apresentar pressupostos que se alinham com as abordagens dos paradigmas holístico, progressista e ensino com pesquisa, ou seja a do paradigma emergente descrito por Behrens (2000), p. 103, “A sociedade do conhecimento devido ao volume de informação, necessita de um metodologia que leve a aprender a aprender, que desafie os alunos a refletir, a defender suas ideias, a criticar, a criar, a observar, catalogar, classificar, perguntar, a construir, a projetar e a produzir o conhecimento”. Abrangendo, assim, várias dimensões relacionadas à autonomia, ao engajamento, pensamento crítico, avaliação do processo educativo, visão global, entre outros.

Segundo Berbel (2011) as “metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Para a autora, as metodologias ativas terão sentido nas práticas pedagógicas se o professor se prontificar interpretá-las. Dessa interpretação, deve surgir o entendimento da necessidade de interação dos alunos com os professores que auxiliará no aumento da qualidade motivacional e possibilitará maior valorização dos conteúdos apresentados, promovendo a motivação autônoma.

Para Moran (2018), a aprendizagem ativa e significativa acontece quando o sujeito avança em espiral, ou seja, de níveis de aprendizagem dos mais simples para os

mais complexos, em que os conhecimentos desenvolvidos são frutos das interações culturais e sociais e enfatiza que as pesquisas em neurociências comprovam que apenas o ser humano possui um processo de aprendizagem único e singular.

Nesse sentido, o professor não conseguirá atingir os mesmos objetivos com todos os alunos, se trabalhar da mesma forma, com os mesmos materiais. Cada aluno tem um tempo e necessidades próprias e “[...] cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”, confirmando a necessidade de adaptação do sistema educacional, cabendo ao professor criar condições para o desenvolvimento dos estudantes e a elaboração de atividades que resgatem seu protagonismo (MORAN, 2018, p. 2).

### 2.2.1 As Tecnologias e o Uso de Metodologias Ativas

As metodologias ativas são consideradas neste trabalho como parte do grupo das práticas pedagógicas inovadoras, por apresentarem características que se aproximam dos paradigmas inovadores, segundo Behrens (2000), que buscam o protagonismo do aluno, sua ação autodeterminada, engajamento reflexão e criação.

Esta seção trará trabalhos e discussões sobre a utilização das metodologias ativas mediadas ou não pelas tecnologias no contexto escolar. Os exemplos elencados a seguir apresentam uma explanação geral sobre algumas metodologias ativas utilizadas na educação, as quais estão sendo utilizadas com mais frequência no ensino superior. Contudo, Moran (2018) ressalta que podem ser adaptadas e utilizadas pelos professores, em diversas etapas, desde as séries iniciais do ensino fundamental, norteadas as práticas pedagógicas e o processo educativo.

**Quadro 1** - Exemplos de metodologias ativas e suas características gerais.

<b>Metodologia ativa</b>	<b>Características</b>
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj)	Têm como premissa a investigação de um problema real denominado âncora, que pode ser apresentado utilizando as tecnologias, por meio de encenações ou gravação de um curta-metragem (CUNHA <i>et al.</i> , 2019)
Jogos Educacionais (Desafios às cegas, quis interativo, gamificação, entre outros)	São utilizados para despertar um maior interesse por determinados conhecimentos, auxiliar na introdução de conteúdos complexos, como também na revisão de temas já abordados em sala de aula e favorece o desenvolvimento da autonomia (ABRÃO; ABRÃO NETO, 2019).
Psicodrama	Esse recurso didático-metodológico envolve o dinamismo e a interação dos alunos e tem por finalidade o desenvolvimento das competências socioemocionais e cognitivas (CARVALHO, 2019).

Aprendizagem Híbrida ( <i>blended learning</i> )	Caracterizado pela interação das tecnologias no processo educativo, ou seja, a combinação de diferentes arranjos e espaços, trazendo maior flexibilidade das atividades, técnicas e materiais MORAN (2018).
Aprendizagem Baseada em Equipe (ABE)	Também denominado de <i>Team based-learning</i> (TBL) é um método ativo que tem por finalidade potencializar o aprendizado dos conceitos. A atividade engloba práticas lúdicas e preconiza a interação dos participantes pelo trabalho colaborativo (SOUZA; PENHA, 2019).
Aprendizagem Baseada em Problema (ABProb)	A <i>Problem Based-Learning</i> (PBL) tem por objetivo a realização de pesquisas, para determinar as diferentes causas possíveis, para uma situação-problema (MORAN, 2018).
Aprendizagem Personalizada	Na aprendizagem personalizada ou também designada de ensino diferenciado, há uma adaptação metodológica para atender às preferências e necessidades de cada estudante (VALENTE, 2018).
Visita Guiada	Método ativo que promove o reconhecimento de um determinado ambiente de importância social, cultural ou natural (BATISTA, 2019).
Visita Técnica	Proporciona o estudo <i>in loco</i> de um determinado assunto, por meio de uma visita em lugar específico (BATISTA, 2019).
<i>Design Thinking</i>	Baseado no contato direto e no envolvimento, preconiza a criação de artefatos, serviços ou experiências capazes de contribuir com a aprendizagem dos alunos (ROCHA, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora.

As metodologias ativas não se resumem à aplicação da técnica pela técnica, de forma mecânica e instrucional como na abordagem tecnicista, mas resultam de um planejamento consciente que visa além do aprendizado do conteúdo, a reflexão, a autonomia e a criticidade, e não necessariamente são realizadas com o uso de recursos tecnológicos. Segundo Valente (1997), o uso técnico do computador ou a informatização do ensino tradicional são fundamentados na transmissão de conhecimento. Dessa maneira, o uso da tecnologia não proporciona a criação, o desenvolvimento do pensamento crítico, mas recrudencia a formação passiva e a visão limitada que, conseqüentemente, não irá preparar o aluno para sobreviver na sociedade, pois o uso da tecnologia não possibilitou o desenvolvimento da sua ação intencional.

De acordo com Moran (2018, p.11), o mundo é híbrido e ativo, e as interações tecnológicas já acontecem fora da escola, por isso, elas devem também fazer parte do contexto escolar. Ele ainda enfatiza: “um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade”, dessa forma, a educação mediada pelas tecnologias facilitará a produção colaborativa, ampliará os ambientes de aprendizagem e diminuirá distâncias.

Para Behrens (2000), os avanços tecnológicos são inegáveis e atingiram a todos, sendo possível ver imagens de satélites em tempo real transmitidas pelos veículos de

comunicação, microcomputadores em eletrodomésticos e à acesso a rede de informação pela internet. No entanto, Moran (2013) diz que, apesar da constatação dos avanços da cibercultura e das inúmeras possibilidades para o processo educacional, algumas instituições de ensino resistem a sua implementação por falta de infraestrutura e adequação de programas e aplicativos digitais e capacitação do corpo docente.

Pavanello e Lima (2017, p.740) enfatiza:

Mas, o que observamos na maior parte das instituições de ensino brasileiras é que persiste o modelo tradicional de ensino, em que o professor apresenta os conteúdos e os alunos ouvem, anotam explicações para, somente depois disso, estudar, fazer exercícios e resolver possíveis situações-problema.

Moran (2018) ressalta que professores e gestores de escolas têm receio na implementação das tecnologias e insistem em sustentar aulas presenciais com atividades passivas. Contudo, os desafios e os problemas que as tecnologias podem ocasionar devem fazer parte do projeto pedagógico, pois o ato de ocultar os benefícios da interatividade e ignorar a conectividade se configura como um absurdo.

Contudo, se as instituições de ensino resistirem às inovações propostas pela globalização e pela potente influência dos avanços tecnológicos e continuarem favorecendo a aplicação de práticas conservadoras, repetitivas e acríticas, os estudantes continuarão a reter e a decorar as informações, e o professor continuará o procedimento de avaliação pelo julgamento do volume de informações que foram armazenadas, mesmo sabendo que estas informações são esquecidas com facilidade e que não fazem sentido concreto para a vida do estudante (BEHRENS, 2013).

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet e as tecnologias móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender [...] (MORAN, 2013, 71).

Ensinar com metodologias ativas irá também reconfigurar a função do professor que fará a mediação pedagógica, sendo “um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”, assim, o professor fortalece o protagonismo do aluno para que seja capaz de assumir a responsabilidade de construir seu processo educativo e

arcar com as consequências de suas escolhas. Essa relação professor-aluno, construída no diálogo e na confiança, proporciona que o aprendiz atinja seus objetivos (MASETTO, 2013, p.151).

Assim, a educação precisa de pessoas competentes, que saibam interagir com os alunos, que facilitem a comunicação e que possibilitem a construção do conhecimento, de valores e das ações, pessoas abertas, visionárias, com anseios de transformação da sociedade, reconfigurando a função docente, de mero transmissor de informações, mesmo usando a tecnologia, para a função de mediador do processo de ensino e aprendizagem, de maneira intencional, flexível e criativa, superando o modelo tradicional (MORAN, 2013).

### **2.2.2 As Metodologias Ativas na Educação: Abordagens Contemporâneas**

O ser humano aprende de diversas formas, utilizando-se técnicas e de procedimentos, de acordo com os objetivos pessoais. A aprendizagem ativa eleva a flexibilidade de métodos para aprender, e aumenta as possibilidades para as operações mentais, contribuindo para a aprendizagem significativa, menos automática e mais eficiente. Para isso, é necessário que as escolas busquem fazer adequações ao ensino, incluindo as metodologias ativas e as tecnologias na prática pedagógica, para servir de potentes instrumentos no processo de ensino e aprendizagem (MORAN, 2018).

Nesse sentido, essa subseção do capítulo “metodologias de ensino” objetiva discutir a aplicação das metodologias ativas na educação. Apesar de o foco do trabalho ser o uso das metodologias ativas na educação básica, constatou-se maior volume de trabalhos acadêmicos para o ensino superior em especial na área médica. Contudo, os relatos e as considerações finais apresentam bons resultados em relação ao engajamento e interesse dos estudantes, sendo pertinente a reflexão sobre essa temática.

O estudo de Borges e Fleith (2018) apresenta a relação existente entre a prática docente e a motivação para aprender, mediada ou não pelo uso das tecnologias. Para isso, analisaram escolas que usam as tecnologias e escolas que não as utilizam nas práticas pedagógicas. Os resultados apresentaram maiores níveis de criatividade figural nos alunos das escolas que utilizam as tecnologias no processo educativo.

Contudo, os resultados referentes à motivação e ao clima de sala de aula para aprender não apontaram impacto negativo nas escolas que não faziam uso das mídias digitais nas práticas docentes. Borges e Fleith (2018) relataram que essas escolas,

mesmo não utilizando as tecnologias nas práticas pedagógicas, valorizavam as manifestações artísticas e as atividades lúdicas, desmistificando a ideia de que o uso das tecnologias é uma condição essencial para a construção do conhecimento e desenvolvimento do interesse dos alunos, e reforça o conceito de que as práticas pedagógicas mediadas ou não pela tecnologia podem interferir positivamente nas orientações motivacionais.

Em contrapartida, Santos, Almeida e Zanotello (2018) na perspectiva do ensino dinâmico e ativo, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), relatam que já existem na literatura resultados positivos em relação ao uso da tecnologia de forma permanente em sala de aula, mas alertam para a necessidade de formação e capacitação dos professores para atrelar o uso em sua proposta pedagógica.

A implementação de propostas de desenvolvimento tecnológico se concretiza com a inserção de recursos que a financiem, nesse sentido, a escola como parte da sociedade. São necessários investimentos plausíveis para garantir o acesso às inovações, não apenas como recurso técnico, mas que deve estar “[...] baseada em uma clara e definida concepção pedagógica”, pois apenas a introdução de aparatos tecnológicos não terá impacto no ensino e promoverá a aprendizagem (SANTOS; ALMEIDA; ZANOTELLO, 2018, p. 345).

Reis (2018), em uma reflexão a partir dos resultados de sua dissertação sobre a aprendizagem efetiva, apontou a necessidade de planejamento das atividades, domínio do conteúdo e experiência do professor, para o não esvaziamento da proposta pedagógica, ressaltando que o uso das metodologias ativas pode transformar a dinâmica das aulas e promover aprendizagem significativa se estiverem relacionadas às competências do professor para sua implementação.

Lacerda e Santos (2018), em um estudo sobre a integralidade na formação do ensino superior, ressaltam a relevância do uso de metodologias ativas e discutem sobre as demandas sociais e as exigências do mercado de trabalho. Os autores constataram que a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais prevalece no ensino superior e, devido aos avanços e à rápida transformação da sociedade, é necessário se apropriar do conhecimento para significá-lo, motivar a pesquisa e criticidade na busca por soluções dos problemas que a humanidade enfrenta. Em relação aos métodos de ensino, enfatizam que as práticas pedagógicas diferenciadas permitem atingir maior número de alunos, quando se considera o contexto social no qual estão inseridos, e sua realidade sociocultural. A avaliação deve ser feita durante o processo de ensino e aprendizagem e



o uso das tecnologias, ela não representa, por si mesma, uma solução para os problemas educacionais, mas auxilia no processo educativo.

Paulino *et al.* (2019) propuseram a utilização da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) como prática pedagógica, objetivando integrar o debate de gênero e sexualidade à formação médica. Para isso, utilizaram a ferramenta role-play com três cenas, para intervenção/aprimoramento da realidade observada/vivida.

Diante disso, os autores ressaltam:

Podemos perceber a relevância do **uso de metodologias ativas** na educação médica, pois **despertam o interesse do estudante** em produzir soluções partindo da realidade por meio da problematização, especialmente em temas negligenciados durante a formação médica, como é o caso do cuidado integral em saúde do adolescente. Integrando aspectos teórico-práticos da política e resgatando reflexões problematizadas, o (futuro) médico torna-se capaz de produzir um cuidado centrado na empatia e na formação de vínculos (PAULINO *et al.*, 2019 p. 669. [grifo nosso]).

Nesse caso, é possível reconhecer que a utilização da metodologia ativa se mostrou importante no processo de ensino aprendizagem, pois possibilitou o aprimoramento de competências fundamentais sobre o tema proposto. Para Paulino *et al.* (2019), o *role-play* e a ABPj evidenciaram ser práticas com potencial formativo, pois promoveram a transposição de situações possíveis do cotidiano para o ofício médico que exige do profissional empatia e sensibilidade, fazendo sentido para os estudantes.

Os resultados positivos encontrados por Paulino *et al.* (2019) com o uso de metodologias ativas também são verificados na investigação de Lara *et al.* (2019), em que a partir de um processo de capacitação de profissionais de saúde de um curso *lato sensu*, foi solicitado aos participantes a elaboração de narrativas reflexivas sobre sua prática docente. Os resultados obtidos revelaram que as metodologias ativas favoreceram o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas, contribuindo para a transformação da realidade no contexto do Sistema Único de Saúde.

Ainda na área da saúde, mas com foco no processo educativo, Cunha, Ramsdorf e Bragatod (2019) relataram o uso da Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) como estratégia de avaliação dos alunos na disciplina Interação Ensino-Serviço na Comunidade (Iesc) no curso de Medicina. Essa prática substituiu a prova tradicional e evidenciou ser uma estratégia pedagógica inovadora, pois o desempenho da equipe foi maior que o individual, promoveu maior interação e o uso da tecnologia e despertou

dinamismo e interesse dos estudantes, diminuindo a tensão dos alunos, em comparação com o processo avaliativo conservador.

A pesquisa de Bessa e Costa (2019) abordou questões de sala de aula e objetivou comparar dois grupos em relação aos avanços de estudantes na compreensão da divisão por meio de metodologias ativas (jogos e situações-problema). No pré-teste, ambos os grupos apresentavam o mesmo nível de compreensão da operação de divisão. Após a intervenção, os alunos do grupo experimental apresentaram expressivos progressos, desenvolveram procedimentos sistemáticos de cálculo mental, conseguiram descrever procedimentos e alcançaram níveis de compreensão mais elaborados. Contudo, o grupo controle não apresentou tais habilidades. Os resultados revelaram que o uso das metodologias ativas pode contribuir significativamente na aprendizagem das operações matemáticas, em especial a divisão.

Paiva *et al.* (2019) propôs descrever a realização de uma gincana e buscou comprovar a eficácia do método como uma forma inovadora de aprendizagem na educação médica com o uso da gameificação. Os dados encontrados apontaram que 87,5% dos alunos se mostraram satisfeitos com o uso de metodologias ativas e afirmaram que a técnica utilizada facilitou o aprendizado em comparação às metodologias tradicionais, por conta da ludicidade, do trabalho colaborativo do aumento da visão sistêmica dos problemas. Além disso, a competição saudável desencadeou maior motivação para o aprendizado.

A pesquisa de Ferreira *et al.* (2020, p.12. [grifo nosso]) propôs apresentar e discutir uma sequência didática sobre óptica geométrica, por meio de vídeos, aplicativos e jogos para *smartphones*, modulados por uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS). Os resultados mostraram adequados o uso do aplicativo para as diversas situações de ensino e aprendizagem da UEPS, contribuindo para o engajamento no processo inicial das situações de aprendizagem. E complementa “[...] ressalvadas algumas exceções, os estudantes receberam bem a UEPS de que aqui se trata, **considerando avanços em relação a uma aula expositiva**, comum ao sistema de ensino a que o grupo pesquisado está acostumado [...]”. Nesse sentido, o uso do jogo possibilitou a aprendizagem significativa e maior engajamento dos alunos superando a aprendizagem mecânica do ensino tradicional.

Fontana, Wachekowski e Barbosa (2020, p.1) investigaram as estratégias metodológicas usadas no ensino do curso de enfermagem para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Os dados obtidos apontaram melhores resultados no uso de

metodologias ativa em detrimento ao uso de práticas educativas conservadoras que preconizam a passividade e a reprodução do conhecimento. Para os autores, os alunos estão aderindo cada vez mais às tecnologias e demonstram mais interesse em aulas que atrelam ao ensino os recursos tecnológicos e enfatizam “[...] segundo os discentes, as técnicas que mais facilitam a aprendizagem são as aulas práticas em estágio e em laboratório. As aulas expositivas centradas no professor e com o uso de projetores são as mais cansativas”. Apesar da constatação que o uso de metodologias ativas tem potencial educativo, os pesquisadores apontam que ainda poucos professores adotam metodologias mais inovadoras e as tecnologias de informação e comunicação em suas práticas pedagógicas.

Uma outra pesquisa envolvendo a temática metodologia de ensino foi realizada por Palheta *et al.* (2020) e teve por objetivo conhecer a influência da proposta pedagógica de uma faculdade federal por meio de metodologias ativas de ensino no exercício profissional dos egressos. Os resultados encontrados revelam que os egressos conseguiram articular a teoria com a prática e o exercício do pensamento crítico e reflexivo, promovendo a formação da criticidade e autonomia. O uso das metodologias ativas favoreceu o desenvolvimento da empatia para o cuidado humanizado, contribuindo para o progresso profissional de seus egressos como protagonista.

Nesse mesmo sentido, Neves, Leite e Priante (2020) relataram a concepção de 15 preceptores de saúde do Sistema Único de Saúde sobre o uso de metodologias ativas na formação do profissional da saúde, e os resultados obtidos evidenciaram que as metodologias ativas de ensino aprendizagem são boas estratégias para a formação do profissional. Segundo os autores, as metodologias ativas auxiliaram no aprendizado, no raciocínio e estimularam a pesquisa. Apesar dos resultados positivos, os participantes do estudo apontaram ainda haver resistência para a implementação de metodologias ativas na educação pela dificuldade de realizar o rompimento das concepções do ensino tradicional, de professores e alunos.

As pesquisas revelam congruência nos resultados positivos no uso de metodologias ativas e os trabalhos elencados neste capítulo ressaltam o desgaste dos alunos em aulas fundamentadas em um paradigma mais conservador. Essas pesquisas apresentam melhores resultados em relação à aprendizagem, autonomia, interesse, protagonismo dos alunos e outras características dessa metodologia de ensino. Verificou-se carência de estudos recentes abordando o ensino fundamental e médio, encontrando mais trabalhos correlatos na área da saúde como medicina e enfermagem.

### 3. A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

O enfoque teórico deste estudo é a motivação no contexto escolar e este capítulo apresentará duas das principais teorias da Psicologia Cognitivista sobre o construto motivação, com ênfase na “motivação para aprender”, e algumas das pesquisas relacionadas à área. A Teoria da Autodeterminação e a Teoria de Metas de Realização possuem características convergentes, pois consideram a ação do indivíduo e seu comportamento de acordo com suas crenças e experiências vivenciadas.

Soares *et al.* (2015) evidencia o aumento da preocupação dos professores em relação à motivação do aluno, devido às consequências que a falta de interesse e de engajamento pode ocasionar no processo educativo, como por exemplo, o baixo rendimento, o fracasso escolar e a evasão. Além disso, Bzuneck (2009a) ressalta que as pesquisas sobre a motivação apontam outros fatores que desencadeiam a motivação ou a desmotivação, que ultrapassam os comportamentos visíveis de desinteresse e apatia em sala de aula e se estendem para questões ligadas à realização pessoal e reconhecimento.

Para Mitchell (1992), a preocupação deveria ser ainda mais aprofundada, levando em consideração que a maioria dos alunos não apresenta o nível de desmotivação, mas não se envolvem nas atividades escolares e investem o mínimo de esforço para a resolução das tarefas escolares para conquistar notas ou simplesmente para receber um certificado.

De acordo com Crestani (2015), os estudos sobre a motivação se iniciaram na década de 30, objetivando entender a influência de uma pessoa sobre a outra e para compreender as razões de alguns comportamentos sociais grosseiros e desagradáveis. Na origem desses estudos, houve diversas abordagens, três delas são: a mecanicista, que aborda questões relacionadas ao trabalho sendo o salário a principal fonte de motivação, a humanista, que focaliza a autorrealização como impulso fundamental do comportamento do indivíduo, e cognitivista, que enfatiza a ação do ser humano, ao ser reconhecido como um ser racional, capaz de tomar decisões e ser naturalmente motivado (GRAHAM; WEINER 1996).

#### 3.1 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (TAD) é uma macroteoria contemporânea apoiada na teoria sociocognitivista desenvolvida por Deci e Ryan em 1985 e

fundamenta a compreensão do envolvimento, persistência e o uso de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes para a realização de determinadas atividades. Segundo esses autores, a intensidade ou a razão geradora da motivação relacionada à qualidade de investimento pessoal, é variável entre os indivíduos (DECI; RYAN, 2000b).

A Teoria da Autodeterminação é composta por cinco mini teorias: Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Organísmica, Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, Teoria das Orientações de Causalidade e Teoria dos Conteúdos das Metas, e são descritas a seguir.

### **3.1.1 A Teoria da Avaliação Cognitiva**

A Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*) sustenta que a motivação intrínseca dos indivíduos é influenciada por fatores externos (ambientais e sociais). Em suas investigações, Deci (1971) constatou que quando o sujeito era recompensado em forma de pagamento por realizar uma tarefa bem feita, a sua motivação intrínseca diminuía. Porém, quando era recompensado com elogios, ela aumentava. Dessa forma, os resultados encontrados sugeriram que a motivação intrínseca dos indivíduos pode aumentar ou diminuir de acordo com a avaliação cognitiva que ele irá fazer em relação ao *feedback* externo.

Esse fato acontece porque ao receber um elogio, os indivíduos sentem-se mais competentes pelo trabalho executado, aumentando sua motivação intrínseca e, quando recebem dinheiro, tendem a se sentir controlados por fatores externos elevando a motivação extrínseca (DECI, 1972).

Na Teoria da Autodeterminação, a motivação pode ser diferenciada em intrínseca e extrínseca. Quando um determinado comportamento tem como principal fator de motivação a própria atividade que está sendo executada, é denominada como Motivação Intrínseca, pois a satisfação adquirida é inerente a ação realizada. A Motivação Extrínseca acontece quando o indivíduo realiza alguma tarefa almejando recompensas externas ou escapar de situações desagradáveis (DECI; RYAN, 1985a).

As diferentes possibilidades de motivação extrínseca podem ser compreendidas a partir das definições apresentadas na Teoria da Autodeterminação o *continuum* representa os níveis da regulação do comportamento, ou seja, uma forma de taxonomia referente a motivação humana. Nesse *continuum*, o sujeito pode passar por todos os

níveis de motivação extrínseca, dependendo dos estímulos externos (pressões sociais, ambientais e culturais), porém, há situações em nível de motivação não segue uma ordem gradativa e linear. Nessa classificação, o nível desmotivação é definido pela ausência de motivação ou falta de intenção para a realização de atividades (DECI; RYAN, 2000b)

Deci e Ryan (2000b) apresentam três níveis motivacionais: Desmotivação, Motivação Extrínseca e Motivação Intrínseca. A Motivação Extrínseca divide-se em quatro tipos (Regulação Introjetada, Regulação Identificada, Regulação Integrada) e por último a Motivação Intrínseca, conforme a Figura 1:

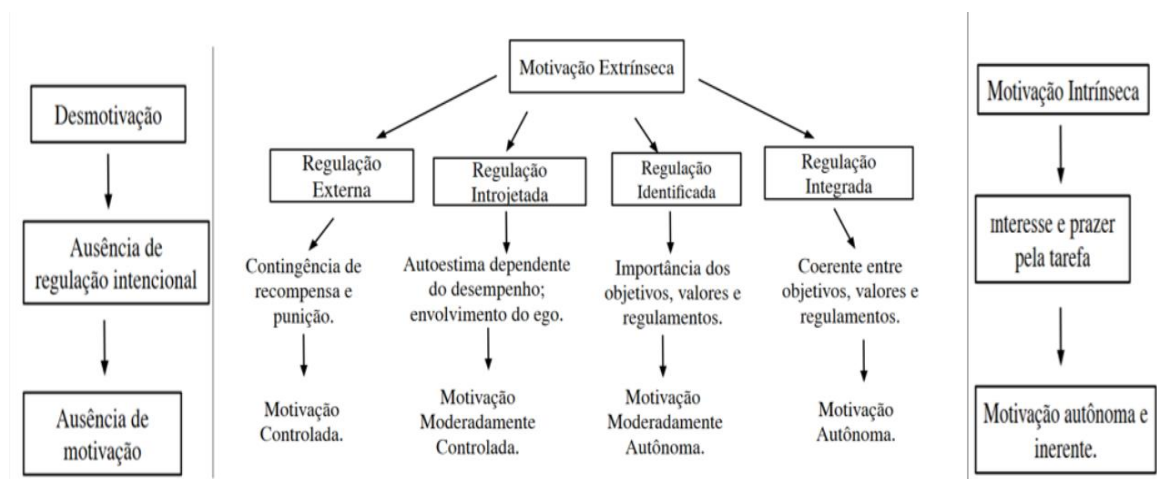


Figura 1: O *continuum* de autodeterminação  
Fonte: Deci e Ryan (2000a) p. 72. Adaptação própria.

Dessa forma, o indivíduo que não demonstra proatividade e engajamento encontra-se no nível “desmotivação” (amotivação). Se a ação for realizada apenas para obter alguma recompensa externa, evitar punição ou por obrigação, o nível de motivação ocorreu por “Regulação Externa”. Em outra situação, se o indivíduo executa uma tarefa, porque se sente pressionado pela opinião externa ou por suas próprias cobranças internas (sentimento de culpa) que prejudica sua autoestima, a orientação é a “Motivação Introjetada”. Tanto a regulação externa quanto a introjeção não provocam no indivíduo satisfação na execução da atividade, mas são direcionadas e controladas por fatores não autônomos. Contudo, quando uma pessoa é motivada por “Regulação Identificada”, ela reconhece importância para sua vida com a ação executada, aceitando sua regulação como meta de aprimoramento, por exemplo, um estudante que deseja ser médico e, por isso, dedica-se às aulas de Ciências Biológicas. Na “Regulação Autônoma Integrada”, as atividades são executadas de maneira mais autônoma, pois são

reconhecidas pelo próprio *self*, no entanto, o almejo por algum benefício subjetivo prevalece (DECI; RYAN, 2000b).

Por fim, o grau de motivação de maior qualidade em relação ao empenho na resolução de atividades é a Motivação Intrínseca caracterizado pelo indivíduo que age por um processo de internalização e autodeterminação, visto que a atividade é um fim em si mesma, e sua execução se configura como recompensa, independente de pressões externas, ou seja, é uma ação com intenção do indivíduo e com liberdade de decisão, pois, seu envolvimento é independente da obrigatoriedade da tarefa (DECI; RYAN, 2000b).

### **3.1.2 A Teoria da Integração Organísmica**

A Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*) explica que a motivação envolve um contínuo de diferentes níveis de autorregulação da motivação, que ultrapassa a visão dicotômica de motivação intrínseca e extrínseca. Essa teoria fundamenta-se em dois processos, tais como a internalização e a integração, fatores que são influenciados pelo contexto social em que os indivíduos estão inseridos (DECI; RYAN, 2000b).

Para Bzuneck e Guimarães (2010), o processo de internalização ocorre quando o indivíduo reconhece algum benefício pessoal de uma regulação externa e a transforma em valor interno. A integração acontece de acordo com as regulações externas que se transformam em regulações do indivíduo ao compreender, subjetivamente, os valores inerentes à execução das atividades propostas.

### **3.1.3 A Teoria de Orientação de Causalidade**

Na Teoria das Orientações de Causalidade (*Causality Orientations Theory*), o *locus* interno é percebido quando o local de origem do comportamento regulado é a própria pessoa, e a regulação dos atos é intencional e subjetiva. Se for *locus* externo de causalidade, as ações do indivíduo serão regidas mediante a fatores externos, que o manipulam e o pressionam. A liberdade psicológica constitui o poder de decisão para realizar atividades atreladas às suas preferências, perspectivas e necessidades, não sendo guiada por fatores controladores. Por fim, a possibilidade de escolha complementa o entendimento de motivação autônoma, por ser caracterizada pela flexibilidade, que

reflete diretamente na autonomia de decidir a maneira de fazer os trabalhos, a forma de apresentá-los e a possibilidade de adiamento de sua execução (DECI; RYAN, 1985b)

Essa teoria explica as três orientações de causalidade para um comportamento humano, denominadas de: orientação autônoma, orientação por controle e orientação impessoal. Indivíduos que possuem orientação autônoma objetivam realizar atividades que possam ter autonomia e agir com criatividade, pois são motivados intrinsecamente e se empenham na realização das atividades na afirmação de suas competências. O *locus* de causalidade interna faz com que a pessoa busque por atividade equivalentes às suas aspirações e não por controladores externos. Contudo, pessoas orientadas por controle escolhem realizar tarefas almejando receber alguma recompensa, porque são motivadas extrinsecamente, esse comportamento pode acarretar distúrbios de ansiedade por não se sentirem comandados por seus interesses. Na orientação impessoal, o indivíduo tem a crença da incapacidade, com isso, expressa nervosismo e ansiedade, podendo resultar na desmotivação e, conseqüentemente, desistindo de tentar realizar as atividades, por julgar ser impossível (DECI; RYAN, 1985b).

### **3.1.4 A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas**

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs Theory*) descreve que o ser humano, diferente de outros seres vivos, necessita suprir, além de suas necessidades fisiológicas, também as necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento) para conseguir manter sua motivação (DECI; RYAN, 1985b).

Divergindo da Teoria da Hierarquia das Necessidades Fisiológicas, proposta por Maslow<sup>1</sup> (1954), as necessidades psicológicas inatas relativas à motivação intrínseca indicam que o anseio por autodomínio representa à necessidade do indivíduo de possuir autonomia, enquanto a capacidade de interagir com o meio corresponde à necessidade de competência e, por fim, a tendência humana de estabelecer vínculos interpessoais, equivalente à necessidade psicológica de pertencimento (SAMPAIO, 2009).

Nessa perspectiva, ao comparar as necessidades de uma planta (nutrientes e condições favoráveis) a do homem, Deci e Ryan (2000b) enfatizam que o ser humano, além das necessidades fisiológicas (saúde mental, emocional e corporal), necessita

---

<sup>1</sup>Maslow (1954) apresenta as necessidades fisiológicas básicas do indivíduo para sua motivação relacionadas à fisiologia humana, à segurança, relacionamento (amor), estima e realização pessoal.



suprir às necessidades psicológicas para conseguir manter sua motivação, sendo assim, o ser humano diferente de outros seres vivos.

De acordo com Vansteenkiste e Ryan (2013), as necessidades psicológicas básicas são os nutrientes da proatividade, saúde psicológica e desenvolvimento de qualquer pessoa, consideradas como necessidades universais. A necessidade de autonomia faz com que o indivíduo se sinta capaz de se autogovernar, isso não quer dizer que uma pessoa autônoma tem atitudes desmedidas para tirar alguma vantagem, pelo contrário, ela respeita leis e regras por julgar que elas são importantes. Nessa teoria, o “ser autônomo” refere-se ao agir de acordo com as suas vontades e escolhas, uma ação intencional.

A necessidade psicológica de competência faz a pessoa se sentir mais eficiente no meio em que vive, assim, com essa necessidade suprida ela consegue interagir com o ambiente, se compromete mais na execução das tarefas e se percebe capaz. Essa necessidade intrinsecamente motivadora está relacionada à aprendizagem e à qualidade mais elevada de envolvimento, pois a pessoa orientada por essa necessidade tem sua recompensa na própria atividade realizada (GUIMARÃES, 2004).

Por fim, o pertencimento ou estabelecimento de vínculos está relacionado à natureza social do indivíduo, uma tendência do homem de buscar se sentir aceito e protegido, ou seja, conectado e amado pelas pessoas que ele considera (SIMÕES; ALARCÃO, 2013). Para Guimarães (2004), o sentimento de pertencimento de estudantes é fundamental para que possam sentir vontade de ir à escola, fazer amizades e de participar das propostas pedagógicas, ter empatia pelo colega e professor, assim ele vai se sentir aceito pelo grupo e mais entusiasmado e alegre durante o processo de ensino e aprendizagem.

### **3.1.5 A Teoria dos Conteúdos das Metas**

A Teoria dos Conteúdos das Metas (*Goals Contents Theory*) descreve as diferenças entre as metas que os indivíduos podem ter, e como elas impactam na vida das pessoas. De acordo com Vansteenkiste, Lens e Deci (2006), as pessoas orientadas por metas intrínsecas reconhecem o valor das atividades e o seu desenvolvimento pessoal, no entanto, os indivíduos motivados extrinsecamente visam a obtenção de recompensas externas (reconhecimento social) ou para evitar situações constrangedoras e punições.

Para Deci e Ryan (2008), a orientação por metas pode frustrar as aspirações relacionadas às necessidades psicológicas básicas. Quando um indivíduo é motivado extrinsecamente, os fatores externos (recompensas/ evitar exposição ou castigos), essas necessidades não são supridas. Dessa forma, os estímulos e seus benefícios para compensar a insatisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento, resulta em um mal-estar, quando o indivíduo percebe que seu esforço é motivado por fatores externos. Em contrapartida, pessoas motivadas intrinsecamente, são orientados pela meta aprender não se preocupam se vão se reconhecidas e elogiadas, mas tem sua satisfação na execução das atividades, suprimindo assim as necessidades psicológicas básicas.

### 3.2 A TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

A Teoria de Metas de Realização apresenta metas vinculadas ao comportamento e ao engajamento do aluno, o uso de estratégias para aprender e o nível de processamento cognitivo. Os tipos de metas são caracterizados de maneiras diferentes de acordo com os fatores motivacionais expressados pelos alunos em situações de aprendizagem. Essa teoria surgiu no fim dos anos 60 e tem contribuído para uma melhor compreensão dos fatores motivacionais que orientam o comportamento humano. O conceito de meta, no sentido de propósito, refere-se à qualidade de engajamento do indivíduo, e a razão pelo qual se envolve para executar determinadas atividades (BZUNECK, 2009b).

Ames (1992) conceituou “metas de realização” como um conjunto de crenças, concepções, sentimentos e propósitos que expressam as expectativas dos estudantes ao executar uma tarefa escolar, apresentando emoções de realização e alegria com a atividade realizada ou manifestando comportamentos relacionados à sua performance.

Segundo Zenorini e Santos (2010), alunos orientados pela “meta aprender” valorizam a trajetória de estudos, investem esforço pessoal e criam estratégias de aprendizagem mais eficazes. Consequentemente, apresentam melhor desempenho acadêmico, pois a ação é autônoma e não visa recompensas externas. Por outro lado, o aluno direcionado à “meta performance” demonstra maior interesse na repercussão positiva de seu desempenho nas atividades escolares, buscando ressaltar seu mérito. Na “alienação acadêmica”, o aluno apresenta despreocupação no desenvolvimento de sua aprendizagem, oferecendo o mínimo de esforço e intenção para a realização das tarefas

escolares, por apresentar competências e habilidades reconhecidas fora da instituição de ensino, como por exemplo, habilidades artísticas ou bom desempenho no esporte.

A meta performance subdivide-se em dois componentes básicos: aproximação e evitação. A meta performance-evitação indica forte associação a fatores desmotivadores, enquanto a meta performance-aproximação não se tem apresentado prejudicial à motivação para aprender, principalmente se ambas estiverem combinadas. (BZUNECK, 2009b)

A motivação do aluno no contexto escolar é positivamente vinculada a um tipo de meta. Cada meta de realização apresenta uma certa estabilidade, mas podem ser modificadas em função de aspectos do ambiente de sala de aula, alterando as razões pela qual o aluno irá ou não aplicar esforço nas atividades, buscar recompensas ou dedicar-se nas tarefas apenas para não demonstrar baixo desempenho. Nesse sentido, infere-se que o aspecto relativo ao espaço educativo é até mais decisivo. Dessa forma, é relevante a compreensão desta responsabilidade inerente à função docente, na criação de práticas pedagógicas motivadoras de intervenção, para a mudança de orientação de alunos desmotivado para a meta aprender (BZUNECK, 2009b).

Portanto, o fator da teoria de metas de realização de importância à educação é a abordagem qualitativa do envolvimento do aluno, ou seja, o uso de estratégias adequadas e a demonstração de maior engajamento nas atividades, persistência e intenção do estudante, sem que haja a influência de pressões externas, e da função docente na elaboração de atividades que promovam autonomia.

### 3.3 POTENCIALIZADORES DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA DO ALUNO

As pesquisas sobre a variável motivação para aprender têm sido recorrentes devido a sua relevância no contexto escolar, em relação ao aspecto qualitativo do envolvimento do aluno na resolução das atividades. Esta seção apresenta pesquisas relacionadas à motivação para aprender considerando as características do ambiente educativo, os fatores externos, o comportamento docente na condução da aula, e a elaboração de atividades pedagógicas que promovam a autonomia dos estudantes.

Reeve e cols. (1999) apresentam cinco diretrizes norteadoras da ação docente. Tais diretrizes auxiliam na autodeterminação dos estudantes, na comunicação entre professor e aluno, na adequação de atividades e na superação de conflitos vivenciados em sala de aula. A primeira diretriz consiste na criação de atividades que mobilizem a

vontade do aluno de se envolver. A segunda aponta para a adequação da comunicação com os estudantes superando a comunicação controladora. A terceira contempla a estratégia de motivação pela argumentação e a exposição da importância da atividade solicitada, criando expectativas, despertando a curiosidade e o interesse. A quarta apresenta a relevância do diálogo e das contribuições educativas inerentes à tarefa solicitada. Enfim, a quinta diretriz propõe a prática do apoio à autonomia.

O cumprimento das diretrizes elencadas acima poderá trazer benefícios para alunos e educadores à médio e a longo prazo, como o desenvolvimento da prática pedagógica com mais eficiência, autorregulação dos alunos na resolução de tarefas e melhor qualidade de esforço investido. Assim, o educador poderá verbalizar sobre as exigências acadêmicas de forma dialética, e não controladora, explanando seus pontos de vista com a disposição para ouvir e reconhecer os argumentos dos discentes (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Reeve e Jang (2006) enfatizam que é possível promover a motivação nos estudantes com autonomia e não apenas por força de controladores externos. Considerando o objetivo educacional, a autorregulação dos estudantes de forma autônoma consiste em um relevante subsídio para a promoção da aprendizagem, visto que o aluno motivado intrinsecamente investirá mais capital cognitivo na resolução das atividades escolares.

Conforme Bzuneck (2009a), o professor deve cumprir em sala de aula duas diferentes funções, tais como: recuperar alunos desmotivados, ou reorientar alunos com motivação distorcida (apáticos e entediados) quando diagnosticado, e criar ações que promovam a motivação discente, de maneira permanente e constante.

No âmbito escolar, o cumprimento do currículo exige esforço do aluno para o estudo, pois ele deverá investir trabalho cognitivo, se empenhar em atividades de difícil resolução, abstratas ou pouco relevantes para o seu contexto, além de se apropriar de conceitos específicos para realizar a avaliação, que poderá influenciar de forma positiva ou negativa no desenvolvimento das competências socioemocionais, dependendo dos objetivos propostos pelo professor (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009).

Os efeitos imediatos da motivação no contexto escolar convergem para o maior engajamento e ação do estudante, que auxiliam no processo de ensino aprendizagem, promovem a movimentação interna que permite maior investimento pessoal execução de atividades. Em contrapartida, os efeitos imediatos podem ser contrários ao envolvimento, caracterizado pela desmotivação e desinteresse (BZUNECK, 2009a).

A identificação da desmotivação do aluno não se configura como tarefa de fácil percepção. Localizar situações concretas de desinteresse pode mascarar os verdadeiros aspectos que estão sendo influenciadores do comportamento, como por exemplo um estudante que demonstra plena atenção, porém seus pensamentos estão em outras coisas, neste caso seu aprendizado está comprometido. Outra situação pode ser reconhecida no mau rendimento escolar, que às vezes pode não representar falta de motivação ou de esforço, demonstrando que as atividades realizadas não estão sendo suficientes para ressaltar outras qualidades dos estudantes, nem estão propiciando a manifestação de seus interesses e talentos, para o investimento consciente de seus recursos pessoais (STIPEK, 1993).

Para Bzuneck (2010), as recentes avaliações oficiais sobre o conhecimento dos alunos têm revelado desempenho abaixo do esperado nos principais componentes curriculares, compreendido pela falta de esforço e perseverança nos estudos. Nesse sentido, o aluno que estuda pouco conseqüentemente não aprenderá o suficiente para desempenhar bem as atividades escolares, ressaltando a relevância de tornar o aluno positivamente motivado.

Para Bzuneck (2010, p. 36),

[...] motivar os alunos desmotivados na escola não apenas é uma necessidade sugerida pelas circunstâncias de nossa época, como é um desafio possível de ser atingido. Cada professor, individualmente, será capaz de cumprir esse importante papel ligado à sua função de ajudar os alunos a aprenderem.

Segundo Guimarães (2009a), o desinteresse pelas tarefas escolares apresentado por um aluno pode ser atribuído a fatores emocionais, problemas familiares, sociais, serem justificados pela personalidade, preferência por outras atividades esportivas ou artísticas. Contudo, a motivação de um aluno e suas causas não se limitam às influências relacionadas apenas a um aspecto, seja familiar, genéticas ou condições extraescolares, pois, pode ocorrer a combinação de fatores que desencadeiam tanto a motivação como sua ausência.

Um exemplo que confirma a existência dessa combinação de fatores relacionados à motivação é apresentado por Borges e Fleith (2018). As autoras realizaram uma pesquisa em três escolas para investigar o aumento da motivação positiva dos estudantes em relação ao uso de aparatos tecnológicos em sala de aula. Das três instituições pesquisadas, apenas uma utilizava recursos digitais nas práticas

pedagógicas. Os dados obtidos apresentaram que os alunos das escolas em que não utilizavam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tiveram comportamento motivacional positivo superior, inferindo que o método de ensino, as formas de avaliação, a organização do projeto pedagógico, o espaço físico, o “clima de sala de aula”, entre outros aspectos, são relevantes para o desenvolvimento da criatividade e motivação.

O resultado positivo em relação à motivação dos estudantes também apareceu na escola em que eram utilizadas as TIC com maior desenvolvimento da autonomia do aluno, devido ao estímulo da professora à produção de ideias do aluno. Portanto, em ambas as escolas, os resultados foram positivos em relação à motivação do aluno, porém, desencadeadas de acordo com fatores motivacionais diversos e sua combinação (BORGES; FLEITH, 2018).

De acordo com Guimarães (2009a), a motivação difere de uma habilidade ou conhecimento, pois não é desenvolvida por treino ou por orientação, mas ela pode ser elevada através de estratégias pedagógicas que permitem a socialização, o engajamento e a autonomia, e dessa maneira a escola se torna canal de influência para o envolvimento do aluno com sua aprendizagem por meio das atividades educativas elaboradas.

Se as práticas docentes podem desenvolver a motivação dos estudantes, os professores devem compreender sua função na promoção desse construto em seu ofício. Para Ames (1992), ao organizar as atividades em sala de aula em seu planejamento, o professor manifesta seus interesses e quais objetivos deseja atingir. Desse modo, as tarefas propostas e a forma como desempenha seu trabalho educativo ressalta quais são suas características e o que mais valoriza.

Assim, o anagrama proposto por Epstein (1988) pode nortear o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, os estudantes em um ambiente em constante transformação através das estruturas TARGET tendem a apresentar melhores comportamentos em relação à responsabilidade diante das tarefas escolares, maior autonomia para propor ideias e fazer escolhas, apresentam maior habilidade para se relacionar com os colegas, capacidade de abstração e aprendizagem. Os itens que compõe esse anagrama são T (*task*), A (*authority*), R (*reward*), G (*grouping*), E (*evaluation*) e T (*time*), que representam, respectivamente, tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo, tais aspectos auxiliam em posturas autodeterminadas.

O entendimento da relevância desses fatores em sala pode colaborar no planejamento de aulas, em mais escolhas de atividades, nas metodologias de ensino, na organização do espaço e do tempo, podendo ser desencadeadores da motivação e atingir os estudantes com maiores dificuldades, reconhecendo a diversidade. Dessa forma, o professor poderá reorganizar sua prática pedagógica interagindo melhor com os alunos, não utilizando de comportamentos autoritários, organizando bem o tempo para compreender melhor qual é orientação motivacional do estudante (EPSTEIN, 1988).

De acordo com Guimarães (2009b), as características do anagrama estão relacionadas às estratégias de ensino e são consideradas desencadeadoras da motivação para aprender. O Quadro 2 apresenta uma síntese do modelo TARGET proposto por Epstein e descreve os objetivos e o foco para cada estrutura do anagrama relacionados à elaboração de tarefas, posturas do professor e planejamento.

**Quadro 2 - Modelo TARGET para a promoção da motivação do estudante para aprender.**

Área TARGET	Foco de atenção	Objetivos
Tarefa	O planejamento e a estrutura das tarefas ou atividades que os estudantes são solicitados a fazer.	Aumentar a atração intrínseca das tarefas de aprendizagem, torná-las significativas, despertar a curiosidade, desafio, fantasia e proporcionar controle.
Autoridade/ Autonomia	A participação dos estudantes nas decisões sobre a escola e a aprendizagem.	Promover liberdade adequada para os estudantes fazerem escolhas e assumirem responsabilidade.
Reconhecimento (valorização)	A natureza e o uso do reconhecimento e atribuição de recompensas na situação escolar.	Promover oportunidades para que todos os estudantes sejam reconhecidos pela aprendizagem, enfatizar o esforço e o progresso na obtenção de uma meta, a busca de desafios e inovações.
Agrupamento ( <i>grouping</i> )	A organização da aprendizagem e das experiências escolares.	Construir um ambiente de aceitação e apreciação para todos os estudantes. Promover uma ampla interação social, particularmente com os estudantes com risco de fracasso. Propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais.
Avaliação	A natureza e o uso da avaliação e dos procedimentos avaliativos.	Tratar a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, fornece amplas informações sobre o desempenho e estratégias de aprendizagem, utilizar padrões autorreferenciados.
Tempo	A agenda do dia escolar.	Utilizar as tarefas de aprendizagem e as necessidades dos estudantes para organizar a agenda.

Fonte: Guimarães (2009, p. 82, 83).

De acordo com Guimarães (2009b), nem toda atividade planejada pelo professor é atraente para o aluno, pois o envolvimento na execução de uma tarefa depende da percepção que o estudante tem dela. Dessa maneira, o aluno ao entrar em contato com a atividade fará análises sobre sua capacidade cognitiva para responder, e a criação de estratégias de aprendizagem adequadas para solucionar a questão. Assim, o aluno antecipa sentimentos de satisfação, quando julga a tarefa fácil ou que poderá mostrar sua capacidade para os outros, de tédio quando percebe que não tem um significado pessoal, ou ansiedade quando acredita que não é capaz de executá-la, seja por falta de competência, tempo ou por receio do julgamento externo de seu baixo desempenho.

Para que a tarefa possa aumentar a vontade dos estudantes para se esforçarem na sua execução, com engajamento, ação consciente e intenção, existem três situações em que os alunos podem demonstrar a determinação para cumprir suas atribuições escolares. A primeira retrata a importância dada pelo aluno à atividade, se haverá o desenvolvimento de suas habilidades e a obtenção de novos conhecimentos, a segunda apresenta o significado ou o valor que o aluno observa para sua vida com a execução da tarefa, e a terceira mostra que as atividades propostas devem ser definidas de acordo com metas específicas e de curta duração, para que possa ser estimado pelo estudante o quanto de esforço será necessário para sua realização (GUIMARÃES, 2009b).

Reconhecendo a relevância da tarefa, Pintrich e Schunk (1996) enfatizam que as atividades propostas pelos professores devem promover a motivação do aluno. Segundo os autores, as tarefas devem englobar o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia, que representam os quatro fatores potencialmente desencadeadores da motivação intrínseca inerente à resolução dos exercícios solicitados.

O desafio mobiliza a percepção de competência do estudante, por isso as atividades devem apresentar metas claras e significativas, não podem ser nem muito fáceis que acarretam sensações de descaso ou tédio, nem muito complicadas para não gerar ansiedade. A curiosidade pode ser promovida na criação de situações não esperadas e surpreendentes que despertam a atenção do aluno, sem exageros para não gerar interpretações ambíguas. O controle é caracterizado pela percepção do aluno como protagonista de sua aprendizagem, em que seu desempenho está vinculado ao esforço ofertado, na possibilidade de participar, dar sugestões e fazer escolhas. Por último, a fantasia em que o professor pode propor jogos ou simulações envolvendo o lúdico e o imaginário, proporcionando aos estudantes condições favoráveis para a criatividade e abstração (GUIMARÃES, 2009b).



O componente autoridade (autonomia) propõe que o professor pode favorecer um clima de confiança e respeito, conduzindo os alunos para saber liderar situações de conflito, ter responsabilidade pelas próprias ações, tomar decisões significativas, que interferem positivamente no desempenho, nas emoções e nas atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e à escola (GUIMARÃES, 2009b).

Em relação ao elemento autonomia, Moraes e Lima (2019) investigaram o uso de artefatos digitais com o objetivo de compreender de que maneira esses recursos podem ser mediadores de atividades autônomas, ou seja, com ação mais intencional. Para isso, entrevistaram alunos do primeiro ano do Curso de Pedagogia e analisaram as concepções dos estudantes, com a aplicação de uma sequência didática mediada por aplicativos tecnológicos diversificados. Os dados revelaram que o uso dos artefatos digitais favorece as ações mentais e operacionais por servirem como espaço de interação, o trabalho colaborativo, a ajuda mútua, o diálogo, a tomada de decisões, a construção conjunta de significados, a apropriação de conceitos, e a superação da resistência ao novo, na abertura para vivenciar experiências desafiadoras e na reelaboração do pensamento.

O desenvolvimento da autonomia, a partir do gerenciamento de novas formas de aprender, promoveu a ampliação das possibilidades educativas, observada na organização de um fórum de discussão, uma atividade realizada pelos estudantes sobre o tema, com a participação de professores, em que utilizaram do espaço virtual para trocar experiências. A riqueza do trabalho das alunas ampliou as possibilidades e a melhor compreensão da realidade educativa. O uso das ferramentas digitais, nesse caso, proporcionou maior autonomia aos estudantes, que além do potencial pedagógico, demonstraram desenvolvimento do processo cognitivo com o conhecimento respaldado em fundamentos teóricos e no trabalho colaborativo (MORAES; LIMA, 2019).

Nessa perspectiva, Lima e Vieira (2020) entrevistaram seis professoras que utilizavam livros didáticos do componente curricular Língua Estrangeira em suas aulas, com o objetivo de analisar se as atividades presentes nos livros auxiliam na autonomia dos alunos. Os resultados apontaram que existem atividades com potencial para o desenvolvimento da autonomia, contudo, reconhecem a insuficiência pedagógica de tais livros, sendo necessário fazer a complementação com o uso de estratégias educativas, em destaque o diálogo, a reflexão, a apresentação de trabalhos, questionamentos sobre sucesso e fracasso, busca por soluções, orientação sobre como estudar, envolvimento na tomada de decisões como na escolha de textos e dos métodos de avaliação.

Segundo Guimarães (2009b), o componente denominado reconhecimento, pode ser exercido pelo professor, e demonstrado aos alunos com seus exemplos. O que o professor preconizar ao fazer elogios, ficará explícitos aos estudantes o que ele reconhece. Uma prática recorrente, porém, não eficaz, é o enaltecimento dos alunos que obtiveram altas notas nas avaliações, tal estratégia potencializa o valor do resultado, desvalorizando o esforço e o empenho inserido no processo. Isso favorecerá a criação de um ambiente competitivo que em geral beneficia apenas os de melhor desempenho. Para a autora, os alunos que em sua maioria, nem participariam dessas atividades se pudessem escolher, enfatizando a importância da função do professor em evitar a supervalorização de notas e promover o reconhecimento de outras características como a assiduidade dos alunos, a participação em debates e a valorização da criatividade.

O agrupamento é uma estratégia que reorganiza a formação de equipes. Para isso, o professor pode propor a formação de grupos com alunos que ainda não trabalham juntos, ampliando as possibilidades. Nesse aspecto, é importante não alimentar a expectativa competitiva para não haver comparação social não equitativa com os grupos mais fracos, mas a realização de dinâmicas de interação para quebrar a resistência inicial dos alunos que não desejam estar com outros colegas (GUIMARÃES, 2009b).

De acordo com Guimarães (2009b), para que a avaliação seja intrinsecamente motivadora ela deve ser tratada como parte do processo, ou seja, uma oportunidade de ampliação dos conhecimentos e informações sobre o desenvolvimento acadêmico de cada estudante seus avanços e dificuldades. Assim, o professor precisa abandonar crenças que a reprodução do conhecimento é uma aptidão do bom estudante e não expressar frases intimidadoras que pressionam os alunos para memorização do conteúdo, ao invés disso, externar a valorização de outros aspectos como a capacidade de análise, a criatividade e a interpretação

Para Soares e Almeida (2019), a avaliação deve ir além da nota, pois apenas o peso da prova não pode definir o sucesso ou o fracasso escolar de um estudante. Os pesquisadores analisaram perfis escolares diferenciados e verificaram a existência de três perfis. Em que o primeiro corresponde ao grupo de alunos com baixo desempenho escolar e com características pessoais e sociofamiliares que prejudicam seu processo ensino aprendizagem. O segundo grupo equivale aos alunos que também possuem notas baixas, no entanto, não possuem características fora da escola que aumentem esses efeitos, e o grupo de alunos que tem bom rendimento escolar e características pessoais e

sociofamiliares favorecedoras de bons resultados, evidenciando que existem outros fatores que devem ser analisados na determinação do insucesso de um aluno.

O elemento tempo será desencadeador da motivação de melhor qualidade, quando o professor faz um planejamento da aula e uma estimativa do período ideal para a execução de determinada atividade. Nesse sentido, o tempo é um indicador de motivação da escola e da sala de aula, pois, a falta de tempo para o cumprimento das propostas dadas aos estudantes, pode gerar um clima de competição, ansiedade e desistências. Por outro lado, o excesso de tempo para completar uma tarefa pode desmotivar os alunos, aparentando descaso do professor (GUIMARÃES, 2009b).

A pesquisa de Castanho *et al.* (2018) amplia o entendimento da influência do tempo para a realização de tarefas e a motivação. Nesse estudo, objetivou identificar por meio de entrevistas as concepções e as ações de professores em um programa de educação integral. Os resultados obtidos mostram que os professores consideram essa modalidade de ensino positiva, pois aumenta a assiduidade e o interesse dos estudantes, e julgam que o sucesso da educação de tempo integral em relação às aulas no ensino regular decorre do melhor aproveitamento do tempo na aplicação de atividades lúdicas, criação de oficinas, ultrapassando o modelo de aula que utiliza somente giz e lousa. Além disso, os autores constataram que a ampliação da jornada escolar não pode ser considerada apenas uma assistência social, mas uma segunda oportunidade para aprender de formas diversificadas.

As pesquisas apresentadas ressaltam a relevância da função do professor na criação de atividades que desencadeiem ações autodeterminadas, que estimulem os estudantes para se comprometerem, para que demonstrem mais engajamento e atenção na resolução de tarefas escolares, bem como a valorização do progresso do aluno, a criticidade, o diálogo e formação de equipe e a motivação para aprender.

#### 4. A PANDEMIA DE COVID-19: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCATIVO

A humanidade vivencia, desde 30 de dezembro de 2019, uma luta contra a *Coronavirus Disease 2019*, mais conhecida por Covid-19, identificada primeiramente na província de Wuhan na China. De fácil contágio, o novo Coronavírus foi amplamente disseminado para outros países, provocando uma pandemia e transformando a rotina da sociedade (INUMO; LINHARES, 2020).

Numa tentativa de barrar a ampla disseminação do vírus, medidas de controle estão sendo adotadas, como o uso de máscara, higienização das mãos e distanciamento social. A quarentena impactou diretamente na educação com a suspensão das aulas presenciais, pressionando instituições de ensino, professores e alunos a se adaptarem aos novos ambientes de aprendizagem do cenário pandêmico para não interromper o ano letivo (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Os dados são alarmantes, pois, segundo a Unesco (2020), 1,5 bilhão de alunos tiveram aulas presenciais interrompidas, transformando o dia a dia de 63 milhões de professores de educação básica. Até o mês de março, as instituições de ensino de 165 países já haviam sido fechadas para minimizar a transmissão do vírus, e em consequência dessa nova realidade, foi prevista uma considerável queda na aprendizagem, ressaltando a relevância da criação e execução de medidas emergenciais, no que se refere ao ensino, à capacitação docente e infraestrutura, entre outras, desafiando o poder público e a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o Brasil, seguindo as orientações da Unesco promoveu medidas para reorganizar as atividades pedagógicas. O Conselho Nacional de Educação pelo parecer CNE/CP Nº 5/2020 reconheceu os impasses e os problemas gerados pela pandemia e autorizando modificações no calendário escolar, como por exemplo, aulas aos sábados, no contraturno e durante o período de férias (BRASIL, 2020).

As abruptas mudanças de caráter emergencial surpreenderam professores, alunos e suas famílias com a possibilidade de aulas *online*, uso de ferramentas digitais, comunicação por aplicativo entre outros, causando estranhamentos na comunidade escolar, em especial aos gestores das instituições responsáveis por organizar as adaptações necessárias e motivar a equipe para o ensino remoto (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em uma escola pública mineira que também teve de se adaptar às medidas emergenciais adotadas pelo governo do Estado de Minas Gerais. Ao reconhecer a necessidade do retorno das aulas e a importância da continuidade do processo educativo, o Comitê Extraordinário da Covid-19 determinou o regime de teletrabalho pela resolução nº4.310 de 17/04/2020 e publicada no dia 18 de abril (MINAS GERAIS 2020).

A Secretaria de Estado de Educação (SEE) disponibilizou a partir do mês de maio o programa “Se Liga na Educação” transmitido pela Rede Minas e também pelo *Youtube*, com aulas programadas durante a semana. Como material didático foi adotado o Plano de Estudos Tutorado (PET), disponível no *site*<sup>2</sup> da SEE ou pelo aplicativo “Conexão Escola”. O PET foi organizado em formato de apostila, para cada ano escolar e dividido em semanas. A orientação dada aos estudantes foi resolver as atividades propostas no PET, no espaço de vivência do estudante contemplando os conceitos principais de cada aula, e se necessário realizar outras pesquisas com as fontes disponíveis para complementar o processo de ensino e aprendizagem. As apostilas contemplam tarefas e objetivos de aprendizagem de acordo com as habilidades propostas pela Base Comum Curricular (BNCC), alguns *links* para acesso a vídeos, e sugestões de atividades interdisciplinares, visto que algumas componentes curriculares (Língua Estrangeira, Ensino Religioso, Educação Física e Artes, por exemplo) não possuem conteúdo programado (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2020).

Nesse contexto, os professores foram desafiados a se apropriar da nova rotina e organizar uma forma de comunicação com os estudantes, utilizando os recursos disponíveis. Silva (2020) destaca que os impasses enfrentados pelos professores são consideráveis, pois o ensino remoto emergencial não pode ser considerado ensino à distância (EaD), pois as instituições de ensino que oferecem a EaD possuem infraestrutura, projeto pedagógico estruturado, capacitação docente e discente e suporte técnico, enquanto o ensino remoto emergencial foi imposto aos professores sem tempo hábil para planejamento e formação.

Tão relevante quanto as competências cognitivas preconizadas nas medidas de ensino remoto, é a saúde mental do ser humano que pode interferir no comportamento e na aprendizagem. A transformação da rotina com o confinamento, redução de atividades

---

<sup>2</sup> <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>

físicas, socialização, o receio de ser infectado, pressão psicológica diante das mortes noticiadas diariamente pelos veículos de comunicação, são desafios comuns enfrentados por todos neste atípico ano.

Para Maia e Dias (2020), o estresse provocado pela pandemia é preocupante, pois gera elevação da ansiedade, dos sentimentos de tristeza e conseqüentemente, em casos mais sérios, a depressão. Essa realidade é ainda mais agravante para os indivíduos marginalizados, estigmatizados e/ou em estado de vulnerabilidade social.

Diante disso, considera-se pertinente questionar: os professores estão preparados para gerenciar suas emoções e a partir dessa condição promover atitudes que motivem os estudantes para aprender em situações adversas? Os cursos de formação docente possibilitam reflexões sobre a necessidade de compreender o ser humano como um ser social que sofre a influência do meio e dos problemas vivenciados pela humanidade?

É considerável reconhecer a complexidade de entendimento do contexto social que a crise sanitária proporcionou a todos, com ênfase o agravamento de problemas sociais antigos e não resolvidos que emergiram durante a pandemia, relacionados à formação do professor diante das tecnologias, acesso à internet, saneamento básico, a desigualdade social entre outros. De acordo com a OCDE (2015), o desenvolvimento do aluno deve ser integral, ou seja, das competências cognitivas e socioemocionais, contemplando as diversas dimensões que o possibilita viver em sociedade e cumprir suas atribuições de cidadão.

É inegável a relevância do desenvolvimento das competências socioemocionais pela sociedade principalmente neste momento de pandemia. Iniciou-se no Brasil, com mais intensidade em 2020, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia o trabalho docente e objetiva apontar estratégias de ensino mais assertivas para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

O desenvolvimento de tais competências, como por exemplo, a abertura ao novo, a resiliência e a empatia podem minimizar os impactos sociais gerados pelo isolamento social. Segundo Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020), esses impactos são de grandes proporções, e apesar dos esforços e das metas que cada país estabeleceu para sustentar a educação e diminuir as discrepâncias, muitos fatores estão interferindo no processo de ensino e aprendizagem, gerando diversas conseqüências, afetando com mais intensidade os estudantes em estado de vulnerabilidade.

Para Santos e Primi (2014), é relevante para os profissionais da educação o reconhecimento do indivíduo, além de suas competências relacionadas ao intelecto e aos componentes curriculares. Para o autor, há uma necessidade de valorizar outras habilidades e características, pois o desenvolvimento das competências socioemocionais auxilia na melhor adaptação a momentos conturbados, aceitação e compreensão de pensamentos divergentes. Além disso, aponta que a interação de ambas as competências (cognitivas e socioemocionais) podem contribuir para a diminuição do abandono escolar, na resolução de conflitos interpessoais, no bem-estar e na melhora do desempenho acadêmico dos estudantes.

Esses impactos da quarentena estão sistematizados no Quadro 3:

**Quadro 3 - Consequências da Covid-19: Pandemia e Isolamento Social e Escolar.**

Aprendizado interrompido	A escolaridade fornece aprendizado essencial e, quando as escolas fecham, crianças e jovens ficam sem oportunidades de crescimento e desenvolvimento.
Má nutrição	Muitas crianças e jovens dependem das refeições gratuitas ou com desconto fornecidas nas escolas para uma nutrição saudável. Quando as escolas fecham, a nutrição fica comprometida.
Confusão e estresse para os professores	Quando as escolas fecham, especialmente inesperadamente e por períodos desconhecidos, os professores geralmente não têm certeza de suas obrigações e de como manter conexões com os alunos para apoiar o aprendizado. As transições para plataformas de aprendizagem a distância tendem a ser confusas e frustrantes, mesmo nas melhores circunstâncias. Em muitos contextos, o fechamento da escola leva a licenças ou separações para os professores.
Pais despreparados para a educação a distância e em casa	Quando as escolas fecham, os pais geralmente são solicitados a facilitar o aprendizado das crianças em casa e podem se esforçar para realizar essa tarefa. Isso é especialmente verdade para pais com educação e recursos limitados.
Desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino a distância	A demanda por ensino a distância dispara quando as escolas fecham e geralmente sobrecarregam os portais existentes para educação remota. Mover o aprendizado das salas de aula para as casas em grande escala e com pressa apresenta enormes desafios, tanto humanos quanto técnicos.
Lacunas na assistência à infância	Na ausência de opções alternativas, os pais que trabalham frequentemente deixam as crianças sozinhas quando as escolas fecham e isso pode levar a comportamentos de risco, incluindo maior influência da pressão dos colegas e abuso de substâncias.
Altos custos econômicos	Os pais que trabalham são mais propensos a faltar ao trabalho para cuidar de seus filhos quando as escolas fecham. Isso resulta em perda de salário e tende a impactar negativamente a produtividade.
Tensão não intencional nos sistemas de saúde	Os profissionais de saúde com crianças não podem frequentar o trabalho facilmente devido às obrigações de assistência à infância resultantes do fechamento da escola. Isso significa que muitos profissionais médicos não estão nas instalações onde são mais necessários durante uma crise de saúde.
Maior pressão sobre as	O fechamento de determinadas escolas sobrecarrega as outro ponto do sistema

escolas que permanecem abertas	educacional, pois há um redirecionamento para outras unidades escolares que permanecem abertas e acabam ficando com número excessivo de crianças.
Aumento nas taxas de evasão escolar	É um desafio garantir que crianças e jovens retornem e permaneçam na escola quando as escolas reabrem após o fechamento. Isso se aplica especialmente a fechamentos prolongados e quando choques econômicos pressionam as crianças a trabalhar e gerar renda para as famílias com problemas financeiros.
Maior exposição à violência e à exploração	Quando as escolas são fechadas, o casamento precoce aumenta, mais crianças são recrutadas em milícias, a exploração sexual de meninas e mulheres jovens aumenta, a gravidez na adolescência se torna mais comum e o trabalho infantil cresce.
Isolamento social	As escolas são polos de atividade social e interação humana. Quando as escolas fecham, muitas crianças e jovens perdem o contato social que é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento.
Desafios para medir e validar o aprendizado	Avaliações agendadas – principalmente exames de alto risco que determinam admissão ou avanço para novos níveis e instituições de ensino – são desarmadas quando as escolas fecham. As estratégias para adiar, pular ou examinar os administradores à distância levantam sérias preocupações sobre a justiça, principalmente quando o acesso ao aprendizado se torna variável. As interrupções nas avaliações resultam em estresse para os alunos e suas famílias e podem desencadear o desengajamento.

Fonte: HUANG *et al.* apud BERG; VESTENA; COSTA-LOBO, 2020, p. 2).

Essas consequências causadas pelo fechamento das escolas são impactantes e desafiam a todos a buscar alternativas para driblar as dificuldades, seja pelo estresse da nova rotina, falta de recursos, ou de instrumentos para avaliar a aprendizagem, e de alguma forma socorrer os estudantes mais fragilizados que estão ainda mais expostos à violência sexual, trabalho infantil e discriminação, tornando-os mais susceptíveis ao fracasso escolar.

Para Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020, p.3)

Considera-se útil cautela e paciência no sentido de que se evite pensar educação de forma tradicional por meio de ferramentas completamente complexas, pois, em formato virtual, a educação passa a ter responsabilidade compartilhada com os familiares e a própria criança ou jovem, que muitas vezes por falta de prática e vivência com a rotina exigida pelo sistema, ou mesmo, por já utilizarem demais tecnologias virtuais acabam sobrecarregados. Portanto, mesmo que a forma mais rápida encontrada tenha sido a educação a distância, e essa é sem dúvida a solução disponível de imediato, no que tange a qualidade e equilíbrio psíquico essa alternativa talvez se demonstre meio cruel e maçante, tanto para as crianças como para seus familiares se persistirem os padrões de exigência, tempo, e resposta esperados.

Apesar dos desafios que a sociedade vem enfrentando, como a dor causada pela perda de pessoas queridas, o desespero de pais por razões financeiras, ou por não



conseguirem auxiliar os filhos nas atividades escolares, dos professores diante da pressão para atingir os alunos, e a falta de domínio no uso das tecnologias, Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p.2) apontam alguns avanços positivos na educação. Para os autores, a pandemia ressignificou o trabalho docente e oportunizou a inserção de diversos recursos digitais como por exemplo, uso de aplicativos e plataformas digitais gratuitos como: Sistema *Moodle*, *Google Classroom*, *YouTube*, *Facebook*, *StreamYard*, *OBS Estúdio*, *Google Drive*, *Google Meet*, *Jitsi Meet*, entre outros.

A pandemia pode ser observada de diferentes óticas; por um lado, um momento difícil repleto de duras e severas consequências, e por outro, numa visão mais otimista, pode ser um tempo propício para a ampliação dos conhecimentos e a exploração das possibilidades mediadas pelos recursos digitais. A complexidade do momento vivenciado não permite conclusões, mas possibilita levantar questionamentos para serem refletidos e discutidos, a fim de minimizar os impactos da crise sanitária no processo de ensino e aprendizagem e aproveitar desta realidade, se possível, para à capacitação tecnológica.

## 5. MÉTODO

Este capítulo discorre sobre o delineamento metodológico, das técnicas e dos procedimentos empregados na pesquisa. O trajeto investigativo envolveu as expectativas e as incertezas, uma vez que a instituição de ensino pesquisada é o local de trabalho da pesquisadora, em que exerce o cargo de professora desde o ano de 2013, todavia, procurou-se manter a imparcialidade e a objetividade.

Concordando com Severino (2016, p.106), que explicita que “[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”. Nessa perspectiva, a escolha em fazer a pesquisa na mesma escola onde a pesquisadora exerce o ofício docente, foi motivado pela observação do aumento da motivação para aprender dos estudantes na realização de atividades desafiadoras propostas por alguns professores, no engajamento dos estudantes em trabalhos em grupo e aulas práticas, justificando a hipótese motivadora que as metodologias ativas podem desencadear a motivação para aprender dos estudantes.

Pretende-se, além de descrever o percurso metodológico para responder às questões da pesquisa, buscar realizar uma explanação de dados que são mutáveis, que se transformam continuamente, como ressalta Chizzotti (2009, p.84), sobre a observação dos dados “[...] eles se dão em um contexto fluente de relações, pois são fenômenos que não restringem às percepções sensível e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos de forma interligada.” Nesse sentido, a escolha por analisar diferentes situações, se justifica no intuito de conceder mais fidedignidade aos dados encontrados, pois serão analisados a percepção do professor no contexto de sala de aula no ensino regular, e sob uma nova ótica no ensino remoto devido à pandemia de Covid-19.

### 5.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Realizou-se uma pesquisa de campo sobre o uso de metodologias ativas e a motivação do aluno na percepção do professor, de abordagem quanti-qualitativa, transversal e de análise de dados de caráter descritivo. Para Severino (2016), a investigação de campo engloba um aprofundamento, em que além do estudo bibliográfico, existe a coleta de dados no local onde ocorrem os fenômenos, ou seja, no

contexto analisado junto as pessoas. Também denominado de método misto, a pesquisa quanti-quali combina formas de investigação.

Segundo Creswell (2010) uma pesquisa quanti-qualitativa ultrapassa uma simples coleta de dados, visto que irá envolver as duas abordagens nas análises, dessa forma, a investigação tem mais força do que se fosse apenas uma pesquisa qualitativa ou quantitativa separada. Para o autor, as pesquisas qualitativas baseiam-se em dados presentes nas interações sociais que norteiam as análises a partir dos significados que são conferidos, numa relação dinâmica da realidade com o sujeito pesquisado, tornando-os indissociáveis, ou seja, o objeto de estudo analisado qualitativamente está possuído de significados, oriundos das relações interpessoais, não sendo possível conferir ao objeto total neutralidade.

É evidenciado por Ludke e André (1986) o aumento do interesse dos pesquisadores da área da educação pela abordagem quanti-quali. Isso se justifica no entendimento que além da análise quantitativa dos dados encontrados pelo tratamento estatístico, a análise qualitativa complementa o estudo, possibilitando ao pesquisador melhor compreensão do fenômeno observado dentro do contexto. Na pesquisa qualitativa, faz-se necessário uma fundamentação teórica para compreender o fenômeno pesquisado, em qual contexto político, social e econômico o sujeito da pesquisa está inserido, e em quais situações a coleta de dados está acontecendo (GIL, 2007).

De caráter descritivo, esta investigação está amparada em Trivínos (1987), que aponta a relevância de conhecer o local de estudo, a comunidade, as características, o contexto, o perfil dos professores, formação, perspectivas, valores e estratégias de trabalho. Segundo Gil (2007), a pesquisa descritiva objetiva-se na descrição das características de um fenômeno ou população ou no estabelecimento de relações entre as variáveis estudadas.

No projeto inicial, os professores iriam responder um questionário sociodemográfico e um questionário de frequência de uso de práticas pedagógicas, incluindo metodologias ativas e tradicionais e os alunos julgariam quais práticas pedagógicas promoviam a motivação para aprender e responderiam ao instrumento “Escala de Motivação para aprendizagem” para analisar o tipo de orientação motivacional.

A aplicação dos instrumentos seria de forma presencial, durante as aulas, com os estudantes e na reunião de módulo com os docentes. Esses procedimentos já estavam acordados com a gestão escolar, e programados para março de 2020, porém, devido à

pandemia de Covid-19, houve a interrupção das aulas presenciais no dia 18 de março de 2020, alterando consideravelmente o delineamento metodológico deste estudo. O impacto da pandemia na pesquisa foi grande, sendo necessário fazer modificações desde o título, até a procedimentos de coleta. Foram feitas alterações e adaptações no percurso metodológico, as quais serão descritas a seguir.

## 5.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

A escola conta com 34 professores em exercício, incluindo a pesquisadora desta dissertação, que também faz parte do corpo docente. Dos 33 professores aptos para participar da pesquisa, 26 professores, ou seja 78,78%, aceitaram responder ao questionário, representando 76,47% dos docentes em exercício na escola pesquisada.

Os professores estão em média na faixa etária de 42 anos, de ambos os sexos, sendo a maioria dos participantes do sexo feminino, com 65,4%. Foram critérios de inclusão o professor estar em exercício na docência, sendo assim, não foram incluídos os professores exercendo funções diferentes, como supervisão pedagógica, direção escolar e bibliotecários. Foi critério de exclusão os professores que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

## 5.3 LOCAL

A escola na qual foi realizada a pesquisa é pública e estadual, situada em uma cidade do Sul de Minas Gerais. A instituição tem 64 funcionários e atende 870 alunos, em dois prédios situados um do lado do outro. O prédio I atende alunos das séries finais do Ensino Fundamental e no prédio II são atendidos alunos do 9º ano e Ensino Médio. Até o início do segundo semestre do ano de 2019, a referida escola era dividida, ou seja, eram duas instituições de ensino. No fim deste mesmo ano (2019), houve a união de ambas as escolas denominado de integralização. Esse processo ocorreu alguns meses após a autorização dos gestores para a realização da pesquisa com a assinatura do Termo de Anuência Institucional. Ficou acordado que o nome da instituição prevaleceria como o do prédio I (mais antigo) e a manutenção da direção escolar. As três supervisoras pedagógicas foram mantidas, porém, atuando nos dois prédios. As reuniões de módulos II estavam sendo realizadas no prédio II, com todos os professores e durante a pandemia pelo ambiente virtual *Google Meet*. Com a integralização, os

alunos de ambos os prédios têm acesso a uma quadra aberta (prédio um), um poliesportivo (prédio dois); duas bibliotecas, duas secretarias. No prédio I, as salas são pequenas, comportando em média 35 alunos, há projetores em todas as salas e conexão de internet. No prédio II, há um laboratório de Ciências bem equipado e um salão nobre. A escola se localiza no centro da cidade e apresenta boas condições estruturais.

#### 5.4 INSTRUMENTOS

Foi adotado para coleta de dados o instrumento “questionário” intitulado de “Questionário de percepção do professor em relação ao nível de motivação para aprender dos estudantes quanto à utilização de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais e remotas”. Para Gil (2007, p. 128), o questionário é definido como: “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas de forma por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Dessa forma, podem ser utilizados para coletar dados relevantes dos sujeitos da pesquisa.

O questionário (apêndice A) foi revisado pelas professoras orientadoras para a correção ortográfica e viabilidade científica antes da aplicação. Além disso, o instrumento de pesquisa foi avaliado por professores que atuam na educação básica em outras instituições, que responderam ao teste piloto e analisaram a clareza e a objetividade das questões, a fim de minimizar interpretações equivocadas, os participantes do teste julgaram ser adequado o instrumento e houve consenso entre as opiniões.

O questionário foi subdividido em cinco partes: perfil dos participantes, frequência de uso das práticas pedagógicas no ensino presencial, percepção do nível de motivação para aprender no ensino presencial, frequência de uso das práticas pedagógicas no ensino remoto e percepção do nível de motivação para aprender no ensino remoto.

A primeira parte foi composta por dez questões com a finalidade de traçar o perfil do respondente. As outras quatro partes do questionário têm questões estruturadas e compostas por 26 itens cada. A segunda parte do questionário propôs ao professor uma análise sobre a frequência de uso de diferentes práticas pedagógicas no ensino presencial, com as seguintes opções de resposta: sempre, quase sempre, raramente e

nunca. A terceira parte do questionário solicitou ao docente julgar o nível de motivação para aprender dos estudantes de acordo com as práticas pedagógicas listadas, com as seguintes alternativas: muito motivado, pouco motivado, desmotivado e não sei. A quarta e a quinta parte buscou percepção do professor no período pandêmico seguindo as mesmas configurações das partes anteriores respectivamente. Optou-se por acrescentar as duas últimas dimensões devido à considerável alteração na utilização das práticas pedagógicas e a inclusão de itens específicos, como o uso do Plano de Estudo Tutorado (PET), elaborado pelo governo de Minas Gerais durante o ensino remoto.

A partir dos resultados encontrados, o instrumento foi submetido à análise de confiabilidade por meio da “frequência alfa geral”. Os dados obtidos nesse teste confiam ao presente questionário a confiabilidade de 0,92.

## 5.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

### 5.5.1 Procedimentos Éticos

A coleta de dados foi previamente autorizada pelo diretor da instituição de ensino, sendo a solicitação de maio de 2019 e a autorização de setembro de 2019, conforme o anexo 1. Com a anuência do estabelecimento de ensino, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí. Número de parecer 3719527 e CAAE: 25284719.0.0000.5102, de dezembro de 2019 (Anexo 3), autorizou a pesquisa.

Por ocasião do preenchimento do questionário, foi esclarecido aos professores participantes a importância e os objetivos da pesquisa, e que a sua participação seria de livre e espontânea vontade, tendo a liberdade, em qualquer momento, de interromper a participação na pesquisa, sem sofrer quaisquer penalidades ou prejuízos. Foi esclarecido que a pesquisa apresentaria riscos mínimos à integridade física, psicológica ou profissional, sendo de inteira responsabilidade da pesquisadora a garantia do anonimato e o sigilo do material coletado, assegurando a privacidade das informações.

### 5.5.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa já mencionado no item 4.5.1, a pesquisadora entrou em contato com a direção escolar para o agendamento da coleta de

dados no mês de dezembro de 2019, porém, a coleta não foi possível, devido aos procedimentos burocráticos da integralização das escolas, adaptação dos alunos e professores, e a carência de tempo hábil para realizar a coleta que estava comprometido com outras prioridades pedagógicas como a realização das provas finais. Houve a tentativa de realizar a aplicação dos instrumentos logo após esse momento conturbado, porém, veio outro impasse. Como alguns alunos já haviam computado nota para passar de série, a baixa frequência dos estudantes inviabilizou a coleta de dados. Perante isso, ficou acordado com a gestão escolar a realização da coleta para março de 2020, logo após a aplicação das provas diagnósticas. Contudo, a pandemia causada pelo Coronavírus surpreendeu a todos com o fechamento das escolas e interrupção das aulas presenciais.

A qualificação foi apresentada com os procedimentos de coleta de dados num contexto de aulas presenciais, anterior à pandemia, mas, com a difícil constatação que o período de distanciamento social poderia ser mais longo que o esperado, a pesquisadora e as orientadoras, acataram as sugestões da banca e adequaram a pesquisa viabilizando-a ao momento atual. Pensou-se em manter professores e alunos como participantes, mas, pela falta de recursos tecnológicos e de conexão de internet de alguns estudantes, optou-se em realizar a pesquisa apenas com os professores.

A aplicação dos questionários ocorreu na segunda semana de agosto de 2020. Até esse dia, professores e alunos já haviam tido a experiência no ensino remoto de três meses. Os professores estavam reunidos em videoconferência via *Google Meet* para a realização do módulo II, e após uma palestra, o diretor disponibilizou quinze minutos finais para que a pesquisadora fizesse uma breve explanação sobre o instrumento de pesquisa e os objetivos da investigação. Os questionários foram encaminhados via *e-mail* institucional em formato eletrônico construído no *Google Forms*.

Foi garantido aos participantes o anonimato, não havendo campos para a identificação. Para responder as questões os participantes receberam o TCLE e a opção de escolha, se concordavam ou não em participar da pesquisa. Apenas os participantes que clicassem no item concordo prosseguiriam para as próximas etapas. Havia também um campo específico para anotar o endereço eletrônico, caso algum docente quisesse receber uma cópia do TCLE.

### **5.5.3 Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados coletados e organizados pelo aplicativo *Google Forms* foram tabulados no *Microsoft Excel* 2016 e submetidos à análise estatística com a utilização de medidas de tendência central para variáveis quantitativas e frequência absoluta e relativa para variáveis categóricas. Foi utilizado o programa *Minitab* versão 18.1 e *Statistical Package for the Social Sciences*, inc. (SPSS) Chicago, USA, versão 22.0. O nível de significância utilizado como critério de aceitação ou rejeição nos testes estatísticos foi de 5% ( $p < 0,05$ ). Para análise dos resultados, foram aplicados: A fim de comparar o nível de motivação para aprender entre as metodologias de ensino em ambos os sistemas, foi utilizado o *Teste Mann-Whitney*.

De acordo com Lakatos e Marconi (2011), os dados colhidos em uma pesquisa se apresentam de forma primitiva e o tratamento estatístico auxilia na organização dos dados, seu arranjo, análise e compreensão, a fim de manter a fidedignidade dos dados, constituindo, assim, um poderoso instrumento para a análise de um grande volume de dados, simplificando a visão global.

Para ter conhecimento da abordagem qualitativa, visando compreender a percepção dos professores em relação ao nível de motivação para aprender dos alunos no ensino presencial e remoto, foi elencado o método de “análise de conteúdo” segundo Bardin (2016). Para a autora é importante não tentar forjar ou modificar dados reais obtidos, com interpretações subjetivas, compreensões imediatas e de senso comum. Os programas de computador são importantes ferramentas para auxiliar o processo de análise, otimizam o tempo e auxiliam nas operações de codificação do material coletado, contudo, o computador mesmo exercendo de forma automatizada as análises, em alguns casos, devem ser feitas manualmente pelo pesquisador.

Para Chizzotti (2011, p.114), “a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto”. Esse conceito corrobora a proposta de Bardin (2016) quando afirma que a análise de conteúdo faz a repartição do texto para que em menores unidades seja possível formar categorias, ordenando e organizando de acordo com os significados ou dos elementos fundamentais para o entendimento.

Sendo relevante, antes da “análise de conteúdo”, fazer um levantamento estatístico, coletando valores, quantidades, porcentagens, frequências para a formação de agrupamentos e categorização. A partir desse tratamento inicial, agrega a análise a discussão dos temas organizados à luz da teoria.



Após submeter os dados à análise quantitativa e tratamento estatístico, optou-se por apresentar os resultados separados em cinco categorias de acordo com a estruturação dos questionários. As análises quantitativas foram apresentadas no capítulo seis (resultados) e problematizadas no capítulo sete (discussão) de acordo com o embasamento teórico adotado.

Na primeira parte, foram analisados o perfil do professor em relação ao sexo; idade; formação acadêmica tempo de experiência na docência; classificação da instituição; vínculo empregatício em outras instituições de ensino; interesse em formação continuada; dentre outros aspectos. Na segunda e terceira partes, são preconizadas questões do contexto de aulas presenciais como a frequência de uso de práticas pedagógicas e a percepção dos docentes sobre o nível de motivação para aprender dos alunos respectivamente. A quarta e a quinta partes apresentam os resultados obtidos conforme a sistematização utilizada anteriormente, porém, abordam questões específicas do período de pandemia.

Cada parte corresponde a um agrupamento de dados. A pesquisa objetiva analisar a percepção do professor sobre a motivação para aprender. Conforme Bzuneck (2009b, p. 12), os alunos podem manifestar sua motivação no “[...] investimento de esforço com perseverança e de envolvimento de qualidade, conduz igualmente a um resultado final que são os conhecimentos construídos e habilidades adquiridas [...]”. Porém, nem sempre os produtos imediatos e finais são facilmente identificáveis, sendo necessário um tempo mais ampliado de observação e análise para que os comportamentos possam se revelar.

Bzuneck ressalta (2009, p.12)

Adelman e Taylor (1983), porém, lembram que todo educador já sabe por experiência própria: se um aluno é motivado a aprender alguma coisa, poderá chegar a resultados surpreendentes, mais do que poderia prever com base em outras características pessoais. Já o aluno desmotivado apresentará sub-rendimento em sua aprendizagem, ou seja, terá um desempenho medíocre, abaixo de sua capacidade, fato particularmente lamentável quando se trata de alunos talentosos.

Nessa concepção, a experiência do professor pode contribuir na observação dos estudantes, permitindo uma avaliação sobre o comportamento discente, se estão mais ou menos interessados, distraídos, apáticos ou se mostram engajados e comprometidos com as atividades escolares e investem esforço na resolução de tarefas.

Para as análises das metodologias de ensino, optou-se em realizar o agrupamento das práticas docentes em duas categorias (metodologias ativas e metodologias tradicionais). Contudo, algumas práticas pedagógicas, como por exemplo, aulas em ambiente externo, aulas na biblioteca, aulas com o uso de filme e música, aulas interdisciplinares, entre outras, não se enquadraram em nenhum dos grupos. Por apresentarem um processo de transição da metodologia tradicional para práticas inovadoras, tais atividades pedagógicas foram denominadas nesta dissertação, como “metodologias intermediárias”, e incluídas no grupo das metodologias ativas para a análise de frequência e nível de motivação para aprender.

## 6. RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os dados da pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionário. Ele objetiva descrever e organizar esses dados, buscando melhor compreensão do fenômeno estudado, a fim de responder às questões de pesquisa. Os objetivos desta investigação foram comparar a percepção dos docentes quanto ao uso de metodologias ativas e o nível de motivação para aprender dos alunos antes e durante a pandemia de Covid-19. Buscou-se identificar o perfil dos docentes da escola pesquisada; analisar a frequência de uso de metodologias de ensino nas aulas presenciais e remotas, discutir a convergência dos estudos sobre as metodologias ativas na educação e a motivação para aprender, e por fim refletir sobre as implicações do período pandêmico no contexto educativo.

A seguir, procede-se à apresentação dos dados sistematizados em um dos eixos de análise. O primeiro eixo descreve o perfil dos participantes; o segundo apresenta os resultados da frequência de uso de práticas pedagógicas no ensino presencial; o terceiro os resultados do nível de motivação para aprender em relação ao uso de práticas pedagógicas no ensino presencial; o quarto eixo descreve a frequência de uso de práticas pedagógicas no ensino remoto; e por fim no o quinto eixo apresenta o nível de motivação para aprender em relação ao uso de práticas pedagógicas no ensino remoto.

### 6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

O objetivo desta parte é delinear o perfil dos professores participantes, como idade, gênero, escolaridade e intenção de dar continuidade a formação, entre outros. Dos 33 professores aptos para participar da pesquisa, 26 responderam aos questionários, e destes 65,4% são do sexo feminino. A faixa etária dos participantes é expressa na Tabela 1.

Tabela 1: Faixa etária docente

<b>Faixa etária</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
25 - 35 anos	8	30,8	30,8
35 - 45 anos	7	26,9	57,7
45 - 55 anos	8	30,8	88,5
55 – 65 anos	3	11,5	100
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que 57,7% dos professores tem menos de 45 anos. Sobre a formação acadêmica, 30,8% (n=8) dos docentes possuem apenas a graduação enquanto 61,5% (n=16) possuem especialização *lato sensu*, e 7,7% (n=2) possuem mestrado. Nenhum professor da escola indicou possuir curso de doutorado.

Em relação à disciplina lecionada, percebe-se que 15,4% lecionam Matemática e o mesmo percentual de docentes lecionam Língua Portuguesa. Verifica-se que 11,5% ministram aulas de Língua Estrangeira e o mesmo percentual História. Em relação aos componentes curriculares Ciências Biológicas, Artes, Química e Geografia, participaram da pesquisa dois professores de cada disciplina. Um professor (3,9%) ministra aulas de Educação Física e o mesmo percentual para Ensino Religioso, e 7,7% são do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ao serem perguntados se pretendiam continuar a formação 15,4% responderam que não desejam dar continuidade, enquanto 34,6% disseram que talvez e 50% indicaram que almejam prosseguir nos estudos. Em relação à área em que pretendem fazer formação continuada 46,2% dos professores responderam afirmativamente, sendo que 3,8% expressou intenção de fazer doutorado, 15,4% desejam prosseguir sua formação em Educação, e 26,9% professores em áreas específicas sendo Matemática; Meio Ambiente; Linguística Geografia, Ciências, Educação Especial e Tecnologia aplicada a educação. Foi perguntado aos professores se gostariam de mudar de profissão, com isso, 57,7% dos respondentes disseram que não, 30,8% responderam que talvez e 11,5% afirmaram que sim.

Em relação ao tempo na docência, os dados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2: Tempo na docência

<b>Tempo (anos)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
1 – 4	2	7,7	7,7
5 – 9	5	19,2	26,9
10 – 14	6	23,1	50
15 – 19	6	23,1	73,1
20 – 24	2	7,7	80,8
25 – 29	3	11,5	92,3
30 – 34	1	3,8	96,1
35 - 40	1	3,8	100
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se que 46,2% dos professores possui de 10 a 20 anos no ofício docente, e em média 7,5% tem menos de 5 anos ou mais de 30 anos de experiência. Esses dados revelam que 73,1% dos participantes são professores há mais de dez anos.

Foi perguntado aos professores se trabalham em outras instituições de ensino, os dados obtidos estão dispostos na Figura 2.

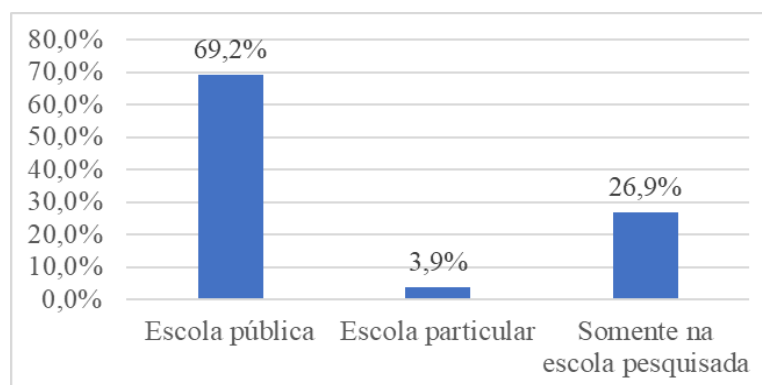


Figura 2: Percentual de docentes que trabalham em outras instituições.  
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Observa-se que, 73% dos professores lecionam em outras escolas, a maioria no ensino público e apenas 3,9% na rede privada, sendo assim, 26,9% professores participantes trabalham exclusivamente na escola pesquisada.

## 6.2 USO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO PRESENCIAL

Este eixo apresenta os dados referentes à frequência de uso de práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Com uma sequência de 26 itens de atividades pedagógicas o questionário apresenta em escala *likert* de quatro pontos, as seguintes opções de escolha: “sempre” (A), “quase sempre” (B), “raramente” (C) e “nunca” (D).

Optou-se em dividir os itens em dois grupos: metodologias ativas e tradicionais de acordo com a literatura estudada. Os resultados expressos na Tabela 3 representam as metodologias ativas e as metodologias, aqui referidas como intermediárias<sup>3</sup>, ou seja, práticas pedagógicas, que se diferenciam das metodologias tradicionais caracterizadas, por um ambiente rígido, de carteiras dispostas em filas, uso constante de apenas um material didático, aulas exclusivamente em sala de aula, cópia, reprodução, mas, que se

<sup>3</sup> É considerado nesta dissertação o termo metodologia intermediária, cujas práticas pedagógicas são transitórias, ou seja, apresentam características que permeiam entre diferentes metodologias de ensino, das mais conservadoras para as metodologias ativas.

aproximam das metodologias ativas, por promoverem maior interação e protagonismo com estudante, diversificação das práticas docentes, dos materiais e dos ambientes de ensino e aprendizagem.

Tabela 3: Percentual e frequência de uso das metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial.

Práticas pedagógicas	Percentual				Frequência			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Aulas com uso da internet e a interação do aluno	7,7	23,1	61,5	7,7	2	6	16	2
Aulas com dinâmicas de grupo	23,1	38,5	34,6	3,8	6	10	9	1
Aulas com o uso de aplicativos ou plataformas digitais*	3,8	7,7	50	38,5	1	2	13	10
Aulas expositivas e dialogadas com a participação dos alunos*	73,1	26,9	0	0	19	7	0	0
Aulas com carteiras dispostas em outros formatos*	3,8	19,2	73,1	3,8	1	5	19	1
Aulas em ambiente externo*	11,5	38,5	46,2	3,8	3	10	12	1
Aulas baseadas em projetos	23,1	38,5	34,6	3,8	6	10	9	1
Aulas com apresentações (feiras, auditórios ou conferências)	3,8	34,6	57,7	3,8	1	9	15	1
Aulas com o uso de gincanas	3,8	15,4	69,2	11,5	1	4	18	3
Aulas com o uso de materiais complementares (artigos, documentários ou livros)*	15,4	46,2	34,6	3,8	4	12	9	1
Aulas de intervenção pedagógica*	26,9	46,2	19,2	7,7	7	12	5	2
Aulas na biblioteca*	7,7	15,4	50	26,9	2	4	13	7
Aulas com o uso de jogos pedagógicos	3,8	30,8	53,8	11,5	1	8	14	3
Aulas com a “mão na massa” (construção de materiais didáticos com os alunos)	3,8	30,8	57,7	7,7	1	8	15	2
Aulas com recursos audiovisuais (músicas, filmes ou outros)*	26,9	50	19,2	3,8	7	13	5	1
Aulas com atividades práticas	15,4	57,7	26,9	0	4	15	7	0
Aulas com o uso de metodologias ativas	7,7	57,7	30,8	3,8	2	15	8	1
Aulas com atividades interdisciplinares	15,4	46,2	34,6	3,8	4	12	9	1
Aulas com excursões e visitas guiadas	0	11,5	76,9	11,5	0	3	20	3
Aulas utilizando as ferramentas do Google (Meet, Sala de aula ou outro)*	3,8	7,7	26,9	61,5	1	2	7	16
<b>Total</b>					<b>73</b>	<b>167</b>	<b>223</b>	<b>57</b>

Legenda: “sempre” (A), “quase sempre”, (B), “raramente” (C) e “nunca” (D).

\*Metodologias de ensino intermediárias.

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que 73,1% dos professores responderam que as aulas expositivas e dialogadas com a participação dos alunos são sempre realizadas, e 26,9% sempre fazem aulas de intervenção pedagógica, ou seja, realizam atividades diversificadas dos conteúdos já estudados. Sobre as aulas com o uso de metodologias ativas e atividades

práticas, 57,7% dos docentes responderam que realizam quase sempre. Em relação à disposição das carteiras em outros formatos 73,1% dos professores disseram que raramente utilizam essa prática, e 61,5% afirmaram que nunca usaram as ferramentas do Google em suas aulas presenciais e 26,9% nunca realizaram aulas na biblioteca.

Os percentuais da segunda parte contemplando a dimensão frequência de uso de metodologias ativas no ensino presencial são apresentados na Figura 3.

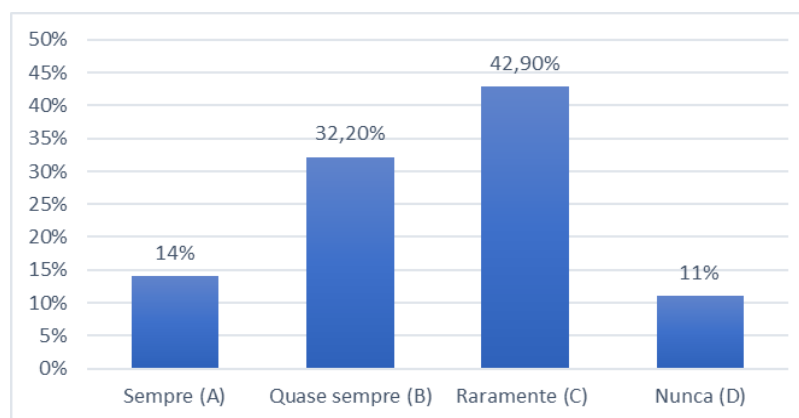


Figura 3: Frequência de uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial  
Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que foi mais escolhida pelos docentes a categoria “raramente” com 42,9% em relação ao uso das metodologias ativas, em segundo lugar com 32,2% a categoria “quase sempre”. Obteve-se o menor percentual na categoria “nunca” representado por 11% das escolhas.

Foi adotado o mesmo método para analisar a frequência de uso das práticas mais conservadoras. A Tabela 4 possui seis itens e os resultados são descritos a seguir.

Tabela 4: Percentual e frequência de uso de metodologias tradicionais no ensino presencial.

Práticas pedagógicas	Porcentagens				Frequências			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Aulas expositivas com o uso do quadro	30,8	53,8	15,4	0	8	14	4	0
Aulas expositivas com o uso do projetor	3,8	26,9	65,4	3,8	1	7	17	1
Aulas com carteiras enfileiradas	30,8	65,4	3,8	0	8	17	1	0
Aulas com o uso do livro didático	15,4	50	23,1	11,5	4	13	6	3
Aulas com cópias de textos do livro didático ou lousa	3,8	30,8	42,3	23,1	1	8	11	6
Aulas com práticas de memorização de conteúdos	15,4	26,9	42,3	15,4	4	7	11	4
<b>Total</b>					<b>26</b>	<b>66</b>	<b>50</b>	<b>14</b>

Legenda: “sempre” (A), “quase sempre”, (B), “raramente” (C) e “nunca” (D).

Fonte: Elaborada pela autora.

Os percentuais da segunda parte contemplando a dimensão frequência de uso de práticas pedagógicas em relação às metodologias tradicionais é apresentado na Figura 4.

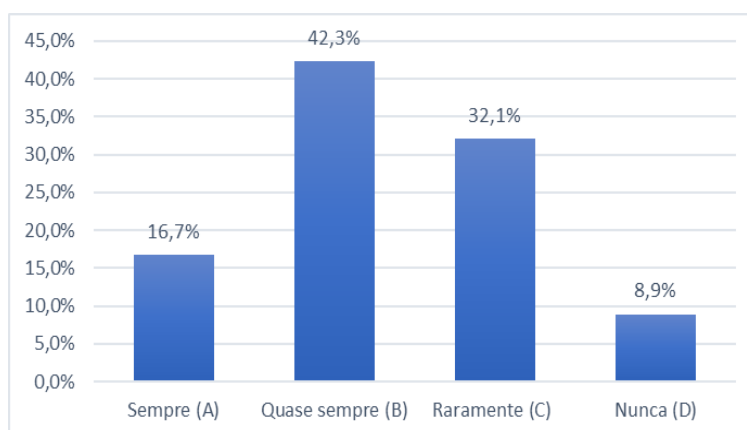


Figura 4: Frequência de uso de metodologias tradicionais no ensino presencial.

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que foi escolhido com mais frequência a categoria “quase sempre”, indicando que 42,3% das práticas são utilizadas em sala de aula no ensino presencial. Com 32,1% a categoria “raramente”, 16,7% a categoria sempre e por fim, com 8,9% de escolha na categoria “nunca”.

Os dados para a comparação da frequência de uso de metodologias ativas e tradicionais no ensino presencial são apresentados na Figura 5.

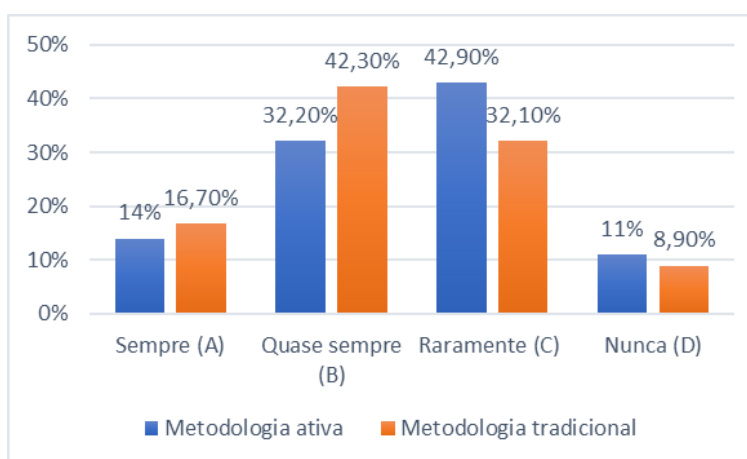


Figura 5: Comparação da frequência de uso de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais.

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando a Figura 5, é possível constatar que os docentes da escola pesquisada utilizam com mais frequência metodologias tradicionais justificada pelo percentual



superior em comparação ao das metodologias ativas na categoria “sempre” com 16,7% e “quase sempre” com 42,3%.

### 6.3 NÍVEL DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO PRESENCIAL

Neste terceiro eixo, estão apresentados os dados referentes ao nível de motivação para aprender dos estudantes na percepção dos professores em relação ao uso de metodologias de ensino durante as aulas presenciais. Com uma sequência de 26 itens de atividades pedagógicas, foram apresentadas aos pesquisados uma escala *likert* de quatro pontos de acordo com as seguintes categorias: “muito motivado” (A), “pouco motivado” (B), “desmotivado” (C) e “não sei” (D). Os resultados são apresentados na Tabela 5

Tabela 5: Nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial.

Práticas pedagógicas	Percentual				Frequência			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Aulas com uso da internet e a interação do aluno	53,8	26,9	3,8	15,4	14	7	1	4
Aulas com dinâmicas de grupo	69,2	23,1	7,7	0	18	6	2	0
Aulas com o uso de aplicativos ou plataformas digitais*	34,6	23,1	7,7	34,6	9	6	2	9
Aulas expositivas e dialogadas com a participação dos alunos*	65,4	30,8	3,8	0	17	8	1	0
Aulas com carteiras dispostas em outros formatos*	57,7	30,8	7,7	3,8	15	8	2	1
Aulas em ambiente externo*	80,8	7,7	3,8	7,7	21	2	1	2
Aulas baseadas em projetos	50	38,5	3,8	7,7	13	10	1	2
Aulas com apresentações (feiras, auditórios ou conferências)	57,7	23,1	11,5	7,7	15	6	3	2
Aulas com o uso de gincanas	69,2	15,4	7,7	7,7	18	4	2	2
Aulas com o uso de materiais complementares (artigos, documentários ou livros)*	23,1	57,7	11,5	7,7	6	15	3	2
Aulas de intervenção pedagógica*	15,4	65,4	7,7	11,5	4	17	2	3
Aulas na biblioteca*	19,2	42,3	7,7	30,8	5	11	2	8
Aulas com o uso de jogos pedagógicos	65,4	19,2	7,7	7,7	17	5	2	2
Aulas com a “mão na massa” (construção de materiais didáticos com os alunos)	65,4	15,4	3,8	15,4	17	4	1	4
Aulas com recursos audiovisuais (músicas, filmes ou outros)*	76,9	15,4	3,8	3,8	20	4	1	1
Aulas com atividades práticas	80,8	11,5	3,8	3,8	21	3	1	1
Aulas com o uso de metodologias ativas	61,5	23,1	3,8	11,5	16	6	1	3
Aulas com atividades interdisciplinares	50	38,5	3,8	7,7	13	10	1	2
Aulas com excursões e visitas guiadas	69,2	3,8	7,7	19,2	18	1	2	5
Aulas utilizando as ferramentas do Google ( <i>Meet</i> , Sala de aula ou outro)*	19,2	11,5	7,7	61,5	5	3	2	16

Total	282	136	33	69
-------	-----	-----	----	----

Legenda: “muito motivado” (A), “pouco motivado” (B), “desmotivado” (C) e “não sei” (D).

\*Metodologia de ensino intermediária.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os percentuais obtidos no terceiro eixo sobre a percepção do professor em relação ao nível de motivação para aprender dos estudantes no uso de metodologias ativas e intermediárias durante o ensino presencial apresenta que as aulas em ambiente externo e aulas com atividades práticas obtiveram mais de 80% de escolha pelos professores, que responderam ser aulas muito motivadoras.

Em relação ao uso de ferramentas do Google, o maior percentual obtido foi na categoria “não sei” com 61,5% das respostas, resultado esperado, visto que corresponde ao valor de frequência de uso. Sendo assim, a maioria dos participantes não souberam responder, pois, nunca utilizaram essas ferramentas digitais no ensino presencial.

Os resultados estão descritos na Figura 6.

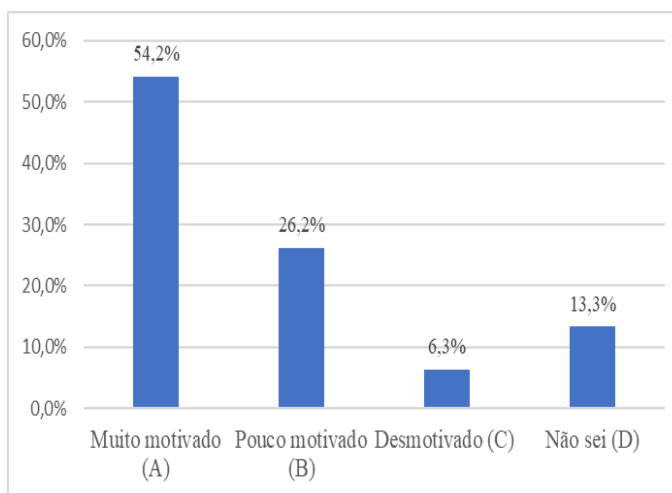


Figura 6: Percepção do professor em relação à motivação do aluno no uso de metodologia ativas e intermediárias no ensino presencial.

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que a categoria “muito motivado” obteve 54,2% no percentual de escolha dos professores participantes, assim, na percepção dos respondentes os alunos demonstram nível de motivação mais elevado em aulas com o uso de metodologias ativas no ensino presencial e com 26,2% a categoria “pouco motivado”. Pelos resultados apresentados, pode-se constatar que os professores consideram que os alunos demonstram maior motivação para aprender com o uso de metodologias ativas justificado

pelo valor de mais da metade do percentual geral, enquanto o nível de desmotivação foi o menor resultado obtido.

Em relação ao nível de motivação para aprender no uso de metodologias tradicionais, seguindo a mesma lógica adotada anteriormente, multiplicou-se o número de itens pelo de participantes. Os resultados da percepção dos professores quanto ao nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias tradicionais no ensino presencial em cada item estão descritos na Tabela 6.

Tabela 6: Nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias tradicionais no ensino presencial.

Práticas pedagógicas	Porcentagens				Frequências			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Aulas expositivas com o uso do quadro	15,4	84,6	0	0	4	22	0	0
Aulas expositivas com o uso do projetor	38,5	46,2	3,8	11,5	10	12	1	3
Aulas com carteiras Enfileiradas	11,5	57,7	19,2	11,5	3	15	5	3
Aulas com o uso do livro didático	3,8	69,2	19,2	7,7	1	18	5	2
Aulas com cópias de textos do livro didático ou lousa	3,8	53,8	34,6	7,7	1	14	9	2
Aulas com práticas de memorização de conteúdos	15,4	46,2	26,9	11,5	4	12	7	3
<b>Total</b>					<b>23</b>	<b>93</b>	<b>27</b>	<b>13</b>

Legenda: “muito motivado” (A), “pouco motivado” (B), “desmotivado” (C) e “não sei” (D).

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos percentuais apresentados acima, verificou-se que as aulas expositivas com o uso do quadro apresentaram valor de 84,6% de escolha, informando que os professores julgaram ser uma aula pouco motivadora da aprendizagem, enquanto, as aulas com o uso do projetor os percentuais no item “muito motivado” aumentam com o valor de 38,5%, na categoria pouco motivado diminuem obtendo o valor 46,2%, contudo, o percentual do item “desmotivação” aparece com 3,8%. As aulas com cópias de textos do livro didático ou lousa foram consideradas pouco motivadoras com percentual de 53,8% e desmotivadoras com valor de 34,6%. As aulas com práticas de memorização de conteúdos foram consideradas pouco motivadoras com o valor de 46,2%, ou desmotivadoras da aprendizagem, com 26,9% das escolhas.

Os resultados gerais da percepção dos professores em relação ao nível de motivação para aprender dos estudantes no uso de metodologias tradicionais no contexto das aulas presenciais podem ser observados na Figura 7.

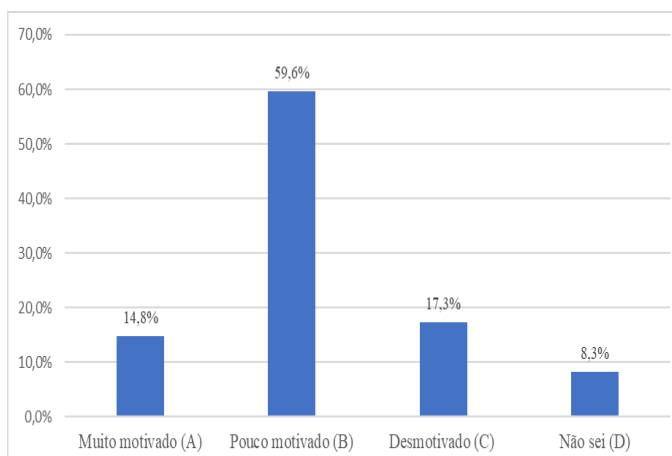


Figura 7: Percepção do professor em relação à motivação no uso de metodologias tradicionais no ensino presencial.

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que a categoria “pouco motivado” obteve 59,6% no percentual de escolha dos professores em relação ao uso das metodologias tradicionais em sala de aula no ensino presencial e com 17,3% a categoria “desmotivado”. Pode-se afirmar que os professores participantes da pesquisa consideram que os alunos apresentam menor motivação para aprender com o uso de metodologias tradicionais.

A Figura 8 apresenta a comparação dos dados em relação ao nível de motivação para aprender no uso de metodologias ativas e intermediárias e tradicionais no ensino presencial.

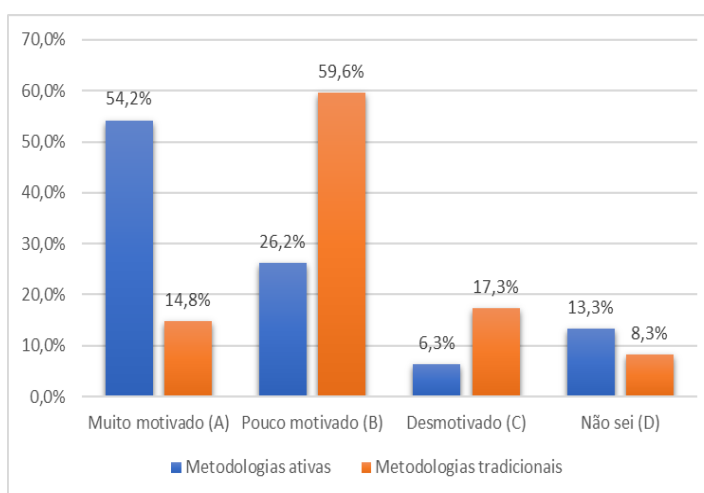


Figura 8: Percepção do professor em relação à motivação do aluno no uso de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais.

\*Valores das metodologias ativas somados aos das metodologias intermediárias.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

É possível constatar que, na percepção dos docentes, as metodologias ativas e intermediárias tendem a promover maior motivação para aprender em comparação com as metodologias tradicionais, obtendo níveis mais elevados na categoria “muito motivado” (A) com percentual de 54,2% e desmotivação de 6,3% em relação às metodologias ativas e percentual de 14,8% e 17,3% respectivamente, no uso de metodologias tradicionais.

#### 6.4 USO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO

O quarto eixo apresenta os dados referentes à frequência de uso de metodologias de ensino realizadas durante a pandemia de Covid-19. No questionário aplicado, constavam 26 itens de atividades pedagógicas, com opções de resposta em escala *likert* de quatro pontos, sendo que “A” representa a categoria sempre, “B” quase sempre, “C” raramente e a letra “D” nunca.

Para analisar a frequência no uso de práticas pedagógicas no ensino remoto, foram selecionadas do questionário dezessete práticas consideradas neste trabalho como metodologias ativas e nove práticas consideradas tradicionais. Essa divisão está embasada na fundamentação teórica estudada.

Para analisar a frequência no uso de metodologias ativas no ensino remoto, atribuiu-se valor igual para cada resposta, considerando o mesmo peso, independente da categoria escolhida. As análises de dados seguem os mesmos critérios utilizados nos eixos anteriores em relação ao ensino presencial considerando as práticas pedagógicas transitórias no grupo das metodologias ativas, por apresentarem características inovadoras em comparação às metodologias mais conservadoras.

Os resultados da segunda parte podem ser observados na Tabela 7.

Tabela 7: Percentual e frequência de uso das metodologias ativas e intermediárias no ensino remoto.

Práticas pedagógicas	Percentual				Frequência			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Aulas dialogadas por mensagem de texto ou áudio para tirar dúvidas, com o uso do <i>WhatsApp</i> ou outro aplicativo semelhante ( <i>Messenger</i> , <i>Skype</i> ou outro)*	76,9	23,1	0	0	20	6	0	0
Aulas baseadas em solução de problemas e desafios	7,7	46,2	34,6	11,5	2	12	9	3

Aulas com o uso das ferramentas do Google ( <i>Drive</i> e Sala de Aula, <i>Meet</i> , <i>Hangout</i> ou outros)*	19,2	26,9	19,2	34,6	5	7	5	9
Aulas com interação pelo chat do aplicativo “Conexão Escola”	3,8	15,4	26,9	53,8	1	4	7	14
Aulas por meio de videoconferência de forma síncrona (ao vivo) com a interação do aluno por meio de aplicativos de reunião ( <i>Zoom Meeting</i> , <i>Skype</i> , <i>YouTube</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i> , <i>Moodle</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Google Hangout</i> ou outro)*	11,5	38,5	23,1	26,9	3	10	6	7
Aulas com dinâmicas de grupo	3,8	11,5	34,6	50	1	3	9	13
Aulas com uso de aplicativos ou plataformas digitais*	23,1	30,8	34,6	11,5	6	8	9	3
Aulas dialogadas com os alunos*	26,9	26,9	42,3	3,8	7	7	11	1
Aulas com atividades complementares com o uso de aplicativos digitais*	19,2	34,6	34,6	11,5	5	9	9	3
Aulas com a solicitação de resumos de conteúdo, mapas mentais e/ou outros*	3,8	34,6	26,9	34,6	1	9	7	9
Aulas com a realização atividades lúdicas	3,8	38,5	42,3	15,4	1	10	11	4
Aulas com discussão dos conteúdos do Plano de Estudo Tutorado (PET) transmitidas pela TV e Youtube.	3,8	34,6	46,2	15,4	1	9	12	4
Aulas de intervenção pedagógica*	7,7	23,1	46,2	23,1	2	6	12	6
Aulas com a realização de pesquisas*	0	53,8	34,6	11,5	0	14	9	3
Aulas com a utilização de jogos pedagógicos digitais	3,8	30,8	42,3	23,1	1	8	11	6
Aulas com o uso de recursos audiovisuais (música, filmes ou outros)*	11,5	42,3	23,1	23,1	3	11	6	6
Aulas com atividades interdisciplinares*	3,8	46,2	30,8	19,2	1	12	8	5
<b>Total</b>					<b>60</b>	<b>145</b>	<b>141</b>	<b>96</b>

Legenda: “sempre” (A), “quase sempre”, (B), “raramente” (C) e “nunca” (D).

\* Metodologia de ensino intermediária.

Fonte: Elaborada pela autora.

O valor mais elevado de escolha foi “aulas dialogadas por mensagem de texto ou áudio para tirar dúvidas com o uso do *WhatsApp* ou outro”, com o percentual de 76,9%. Contudo, no item “aulas dialogadas” sem especificar o meio, mensagens ou durante aulas síncronas, o percentual de motivação diminuiu, obtendo na categoria “muito motivado” e na “pouco motivado” o valor de 26,9% e na categoria “desmotivado” o percentual de 42,3%. Esses dados permitem inferir que os alunos se sentem motivados com aulas

dialogadas, porém, por meio de mensagens utilizando o aplicativo *WhatsApp* ou outro semelhante.

Os resultados estão dispostos na Figura 9.

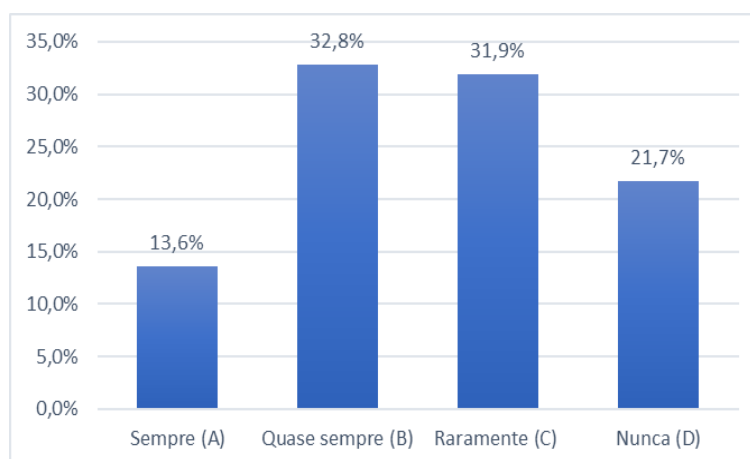


Figura 9: Frequência de uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino remoto.  
Fonte: Elaborada pela autora.

A categoria “quase sempre” obteve o percentual de escolha mais alto com 32,8%, em seguida a opção “raramente” com 31,9%. O valor na categoria nunca, com 21,7%, revela as diversas práticas pedagógicas que ainda não foram utilizadas pelos professores, sendo superior a item “sempre” que obteve o menor percentual com 13,6%.

Para analisar a frequência de uso de metodologias tradicionais, foram selecionadas do questionário nove práticas utilizadas durante a pandemia de Covid-19, e foi estabelecido o mesmo sistema de ponderação da análise de dados anterior. De acordo com a literatura estudada, foi considerada metodologia tradicional, as práticas pedagógicas que não apresentam possibilidade de interação do aluno com o professor, não resgatam seu protagonismo, ou que fomentam a repetição, a reprodução do conhecimento e a passividade.

Os resultados sobre a frequência de uso de práticas conservadoras durante a pandemia são descritos na Tabela 8.

Tabela 8: Percentual e frequência de uso das metodologias tradicionais no ensino remoto.

Práticas pedagógicas	Porcentagens				Frequências			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Aulas expositivas gravadas	26,9	30,8	38,5	3,8	7	8	10	1
Aulas com o envio de atividades em PDF	57,7	19,2	19,2	3,8	15	5	5	1
Aulas de vídeos confeccionados pelo professor com a explicação do conteúdo. Envio do vídeo	26,9	34,6	19,2	19,2	7	9	5	5

gravado por meio de aplicativos digitais									
Aulas com o envio de links de vídeos da internet por aplicativos de <i>WhatsApp</i> ou outro semelhante	65,4	23,1	11,5	0	17	6	3	0	
Aulas expositivas com o uso de slides criados pelo professor	26,9	26,9	30,8	15,4	7	7	8	4	
Aulas com o uso de plataformas digitais para gravação	15,4	23,1	26,9	34,6	4	6	7	9	
Aulas com explicação das atividades do Plano Tutorado (PET)	46,2	34,6	15,4	3,8	12	9	4	1	
Aulas com a solicitação de cópia de textos	0	19,2	46,2	34,6	0	5	12	9	
Aulas com atividades de memorização de conteúdo	3,8	11,5	46,2	38,5	1	3	12	10	
<b>Total</b>					<b>70</b>	<b>58</b>	<b>66</b>	<b>40</b>	

Legenda: “sempre” (A), “quase sempre” (B), “raramente” (C) e “nunca” (D).

\* Metodologia de ensino intermediária.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados apresentam que as aulas com o envio de *links* de vídeos da internet por aplicativos de *WhatsApp* ou outro semelhante e as aulas com o envio de atividades em PDF são as mais utilizadas pelos professores, obtendo percentuais elevados de escolha na categoria sempre, representando 65,4% e 57,7% respectivamente. Em relação às aulas com a solicitação de cópia de textos, 19,2% responderam que “quase sempre” utilizam, 46,2% “raramente” e, 38,5% disseram que nunca utilizam essa prática.

Os percentuais da quarta parte contemplando a dimensão frequência de uso de práticas pedagógicas tradicionais no ensino remoto são apresentados na Figura 10.

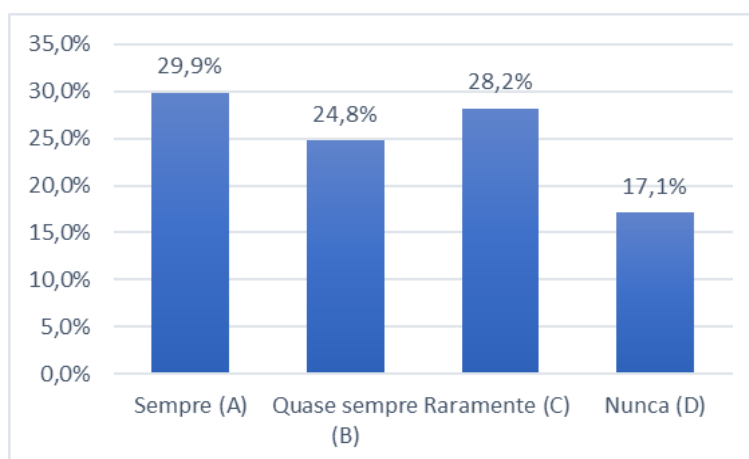


Figura 10: Frequência de uso de metodologias tradicionais no ensino remoto.

\* Os percentuais de metodologias ativas estão somados aos de metodologias intermediárias

Fonte: Elaborada pela autora.

A categoria “sempre” obteve percentual de 29,9%, indicando a maior frequência no uso de metodologias tradicionais em sala de aula no ensino remoto e com 28,2%, a



opção “raramente”. Somando os percentuais que representam o uso das práticas pedagógicas, obtém-se um valor de 82,9% com variação de maior ou menor frequência de uso. A comparação da frequência de uso de metodologias ativas, intermediárias e tradicionais durante a pandemia são expressos na Figura 11.

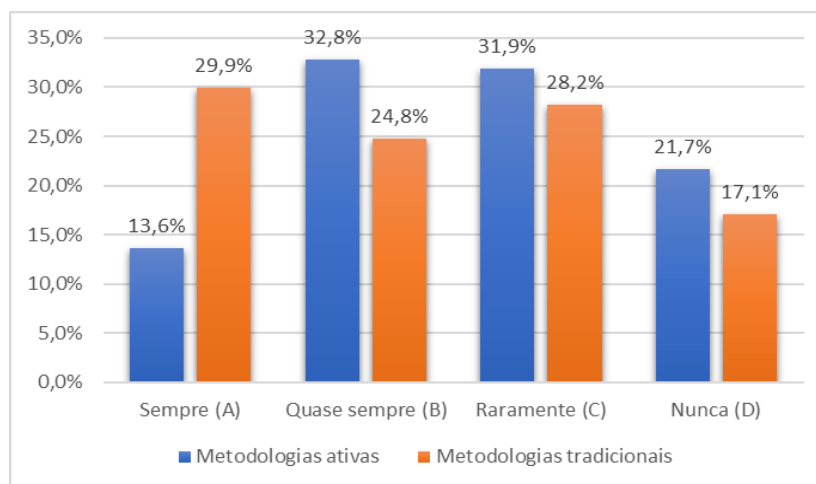


Figura 11: Comparação da frequência de uso de diferentes metodologias de ensino durante a pandemia.

\* Os percentuais de metodologias ativas estão somados aos de metodologias intermediárias

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que os professores utilizam com mais frequência metodologias tradicionais, justificado pelo percentual de 29,9% na categoria “sempre”, e os percentuais nas categorias “raramente” e “nunca” para o uso de metodologias ativas sendo superiores ao uso das metodologias tradicionais, com valores de 31,9% e 21,7% respectivamente.

## 6.5 NÍVEL DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO REMOTO

No quinto eixo, são apresentados os dados referentes ao nível de motivação para aprender dos estudantes na percepção dos docentes em relação ao uso de metodologias de ensino durante a pandemia de Covid-19.

O questionário foi composto por 26 itens com opções de resposta em escala *likert* de quatro pontos conforme as seguintes categorias: “muito motivado” (A), “pouco motivado” (B), “desmotivado” (C) e “não sei” (D).

Os resultados sobre o nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologia ativas e intermediárias no ensino remoto são descritos na Tabela 9.

Tabela 9: Nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino remoto.

Práticas pedagógicas	Percentual				Frequência			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Aulas dialogadas por mensagem de texto ou áudio, para tirar dúvidas com o uso do <i>WhatsApp</i> ou outro aplicativo semelhante ( <i>Messenger</i> , <i>Skype</i> ou outro)*	19,2	73,1	7,7	0	5	19	2	0
Aulas baseadas em solução de problemas e desafios	19,2	42,3	19,2	19,2	5	11	5	5
Aulas com o uso das ferramentas do Google ( <i>Drive</i> e Sala de Aula, <i>Meet</i> , <i>Hangout</i> ou outros)*	3,8	53,8	11,5	30,8	1	14	3	8
Aulas com interação pelo chat do aplicativo “Conexão Escola”	3,8	15,4	69,2	11,5	1	4	18	3
Aulas por meio de videoconferência de forma síncrona (ao vivo) com a interação do aluno por meio de aplicativos de reunião ( <i>Zoom Meeting</i> , <i>Skype</i> , <i>YouTube</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i> , <i>Moodle</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Google Hangout</i> ou outro)*	15,4	34,6	11,5	38,5	4	9	3	10
Aulas com dinâmicas de grupo	7,7	26,9	30,8	34,6	2	7	8	9
Aulas com uso de aplicativos ou plataformas digitais*	11,5	50	26,9	11,5	3	13	7	3
Aulas dialogadas com os alunos*	15,4	42,3	23,1	19,2	4	11	6	5
Aulas com atividades complementares com o uso de aplicativos digitais*	15,4	53,9	19,2	11,5	4	14	5	3
Aulas com a solicitação de resumos de conteúdo, mapas mentais e/ou outros*	0	38,5	38,5	23,1	0	10	10	6
Aulas com a realização atividades lúdicas	11,5	50	15,4	23,1	3	13	4	6
Aulas com discussão dos conteúdos do Plano de Estudo Tutorado (PET) transmitidas pela TV e Youtube.	3,8	46,2	30,8	19,2	1	12	8	5
Aulas de intervenção pedagógica*	7,7	30,8	23,1	38,5	2	8	6	10
Aulas com a realização de pesquisas*	7,7	34,6	38,5	19,2	2	9	10	5
Aulas com a utilização de jogos pedagógicos digitais	23,1	46,2	7,7	23,1	6	12	2	6
Aulas com o uso de recursos audiovisuais (música, filmes ou outros)*	11,5	69,2	3,8	15,4	3	18	1	4
Aulas com atividades interdisciplinares*	15,4	50	19,2	15,4	4	13	5	4
<b>Total</b>					<b>50</b>	<b>197</b>	<b>103</b>	<b>92</b>

Legenda: “muito motivado” (A), “pouco motivado” (B), “desmotivado” (C) e “não sei” (D).

\* Metodologia de ensino intermediária.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na categoria “desmotivado”, alguns resultados encontrados são relevantes, por exemplo, o percentual de 69,2% de escolha no item aulas com interação pelo *chat* do

aplicativo “Conexão Escola”, aula com a realização de pesquisas com o valor de 38,5%, e aulas com dinâmicas de grupos com 30,8%.

Os resultados gerais em relação ao nível de motivação para aprender e o uso de metodologias ativas e intermediárias são apresentados na Figura 12.

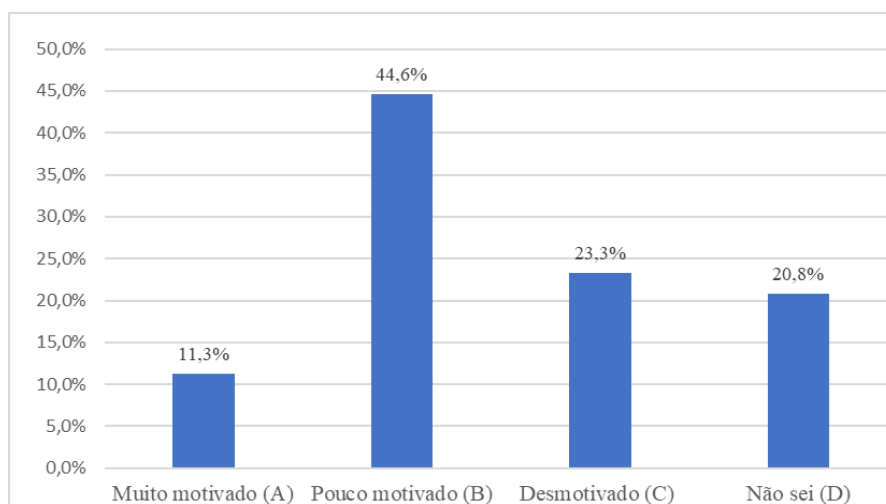


Figura 12: Percepção do professor em relação à motivação e o uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino remoto.

\* Os percentuais de metodologias ativas estão somados aos de metodologias intermediárias

Fonte: Elaborada pela autora.

Observou-se que foi escolhida com mais frequência a categoria “B”, com 44,6%, isso indica que na percepção dos professores as metodologias ativas elencadas são pouco motivadoras para aprender, e com 23,6% a categoria “desmotivado”.

Para encontrar a frequência de uso de metodologias tradicionais, utilizou-se os mesmos critérios já mencionados nos eixos anteriores. Os dados sobre a frequência de uso de práticas tradicionais no ensino remoto são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10: Nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias tradicionais no ensino remoto.

Práticas pedagógicas	Porcentagens				Frequências			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Aulas expositivas gravadas	7,7	65,4	11,5	15,4	2	17	3	4
Aulas com o envio de atividades em PDF	3,8	69,2	23,1	3,8	1	18	6	1
Aulas de vídeos confeccionados pelo professor com a explicação do conteúdo. Envio do vídeo gravado por meio de aplicativos digitais	11,5	57,7	11,5	19,2	3	15	3	5
Aulas com o envio de links de vídeos da internet	11,5	65,4	23,1	0	3	17	6	0

por aplicativos de <i>WhatsApp</i> ou outro semelhante									
Aulas expositivas com o uso de slides criados pelo professor	15,4	50	15,4	19,2	4	13	4	5	
Aulas com o uso de plataformas digitais para gravação	11,5	34,6	19,2	34,6	3	9	5	9	
Aulas com explicação das atividades do Plano Tutorado (PET)	7,7	73,1	15,4	3,8	2	19	4	1	
Aulas com a solicitação de cópia de textos	3,8	23,1	53,8	19,2	1	6	14	5	
Aulas com atividades de memorização de conteúdo	7,7	23,1	34,6	34,6	2	6	9	9	
<b>Total</b>					<b>21</b>	<b>120</b>	<b>54</b>	<b>39</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se que na categoria “pouco motivado”, alguns itens tiveram maiores percentuais de escolha, como as aulas com explicação das atividades do Plano Tutorado (PET), com 73,1%; aulas com o envio de atividades em PDF, com 69,2%; aulas com o envio de *links* de vídeos da internet por aplicativos de *WhatsApp* ou outro semelhante, com 65,4%, e 64,4% as aulas expositivas gravadas. Com 53,8% de escolha, os participantes julgam que os alunos se sentem desmotivados nas aulas com a solicitação de cópia de textos.

Os resultados gerais da percepção dos professores em relação à motivação quanto ao uso de práticas pedagógicas tradicionais estão descritos na Figura 13.

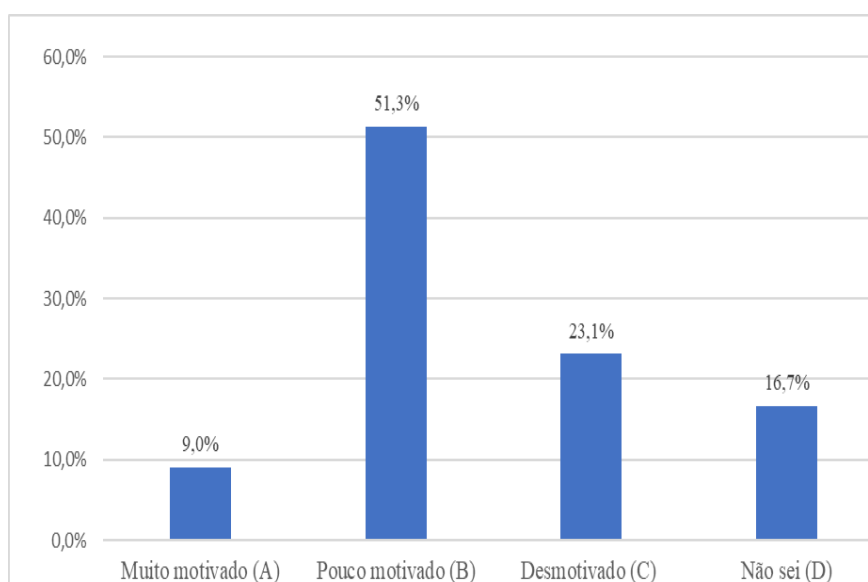


Figura 13: Percepção do professor em relação à motivação e o uso de metodologias tradicionais no ensino remoto.

Fonte: Elaborada pela autora.

Verifica-se que a categoria “pouco motivado” (B) atinge o percentual de 51,3%, indicando que os professores consideram o uso de metodologias tradicionais no ensino remoto pouco motivadoras. A categoria “desmotivado” (C) apresentou 23,1% das escolhas.

Os dados para a comparação do nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias ativas intermediárias e tradicionais no ensino remoto são apresentados na Figura 14.

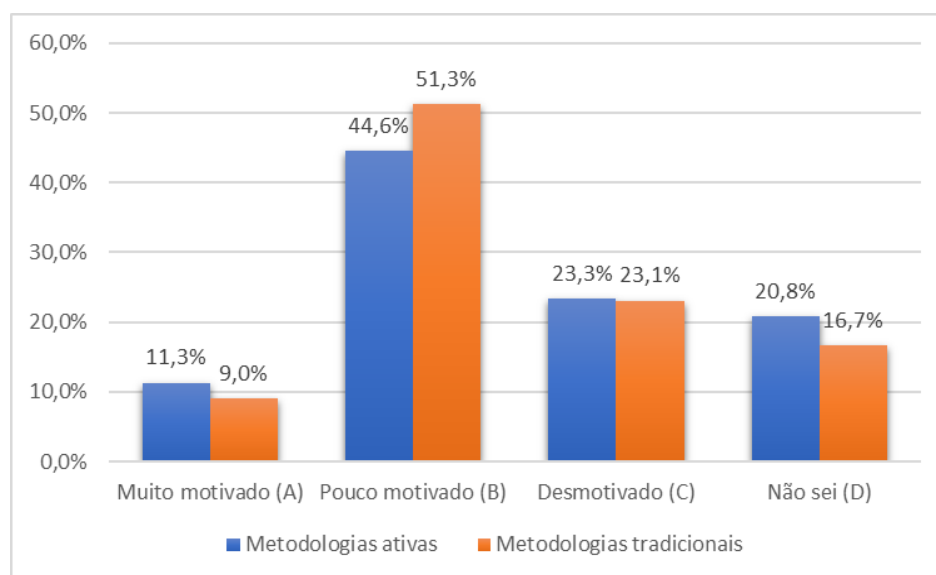


Figura 14: Comparação do nível de motivação do aluno em relação ao uso de metodologias de ensino durante a pandemia de Covid-19.

\* Os percentuais de metodologias ativas estão somados aos de metodologias intermediárias  
Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados do nível de motivação para aprender em relação ao uso de metodologias de ensino durante a pandemia apresentaram percentuais muito próximos, e o uso de metodologias ativas não foi determinante para o aumento da motivação para aprender. Sendo a categoria muito motivado com 11,3% com o uso de metodologias ativas e intermediárias e 9,0% com o uso de metodologias tradicionais. No item pouco motivado 44,6% para metodologias ativas e 51,3% para o uso de práticas pedagógicas mais conservadoras.

## 7 DISCUSSÃO

A discussão dos resultados do presente trabalho foi fundamentada na literatura especializada da área da Educação, com destaque para o uso das metodologias ativas e Psicologia Cognitiva, com ênfase na Teoria da Autodeterminação e Teoria de Metas de Realização. Neste capítulo, os dados serão discutidos em três etapas: primeiramente os resultados obtidos sobre o ensino presencial. Em seguida, os dados encontrados serão discutidos a partir do ensino remoto. Por último, a discussão discorrerá sobre a comparação dos resultados observados em relação ao nível de motivação para aprender e as metodologias de ensino utilizadas antes e durante a pandemia de Covid-19.

### 7.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AO ENSINO PRESENCIAL

São discutidos primeiramente os dados relacionados à frequência de uso de metodologias de ensino e à percepção dos professores quanto ao nível de motivação para aprender dos alunos. Para esta análise qualitativa, optou-se em considerar apenas os resultados mais expressivos, ou seja, os dados que apresentaram maiores percentuais em relação as categorias. Dessa forma, os professores tiveram quatro opções de escolha em relação à frequência de uso das práticas pedagógicas, sendo elas: sempre, quase sempre, raramente e nunca. E de acordo com a percepção da motivação para aprender, tiveram as seguintes opções: muito motivado, pouco motivado, desmotivado e não sei.

A divisão das práticas pedagógicas em metodologias ativas e tradicionais, considerou as definições e as descrições das abordagens que se alinham aos paradigmas conservadores caracterizados por ser um ambiente austero, rígido, que privilegia a exposição do conteúdo, e a reprodução, mediados por um comportamento autoritário, de acordo com as classificações realizadas por Behrens (2000) e Anastasiou e Alves (2015). Tendo em vista que nesta pesquisa as metodologias ativas foram consideradas práticas inovadoras por apresentar características opostas aos métodos tradicionais, o conceito dessas metodologias de ensino está alicerçado em concepções teóricas, elencadas (BERBEL, 2011; MASETTO, 2013; VALENTE, 2018; MORAN, 2018; BACICH, 2018).

Nesse sentido, foram dispostas no Quadro 4 as práticas pedagógicas divididas em dois grupos: metodologias ativas e tradicionais. As práticas listadas abaixo não

foram separadas no questionário aplicado, os resultados apresentam a percepção dos professores em relação à motivação para aprender dos discentes.

**Quadro 4:** Sistematização dos resultados mais elevados em relação à frequência de uso de diferentes metodologias de ensino e nível de motivação para aprender no ensino presencial.

<b>Metodologias ativas e intermediárias</b>	<b>Frequência de uso</b>	<b>Nível de motivação</b>
Aulas com uso da internet e a interação do aluno	Raramente	Muito motivado
Aulas com dinâmicas de grupo	Quase sempre	Muito motivado
Aulas com o uso de aplicativos ou plataformas digitais*	Raramente	Muito motivado/ Não sei
Aulas expositivas e dialogadas com a participação dos alunos*	Sempre	Muito motivado
Aulas com carteiras dispostas em outros formatos*	Raramente	Muito motivado
Aulas em ambiente externo*	Raramente	Muito motivado
Aulas baseadas em projetos	Quase sempre	Muito motivado
Aulas com apresentações (feiras, auditórios ou conferências)	Raramente	Muito motivado
Aulas com o uso de gincanas	Raramente	Muito motivado
Aulas com o uso de materiais complementares (artigos, documentários ou livros)*	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas de intervenção pedagógica	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas com o uso de jogos pedagógicos*	Raramente	Muito motivado
Aulas na biblioteca*	Raramente	Pouco motivado
Aulas com a “mão na massa” (construção de materiais didáticos com os alunos)	Raramente	Muito motivado
Aulas com recursos audiovisuais (músicas, filmes ou outros)*	Quase sempre	Muito motivado
Aulas com atividades práticas	Quase sempre	Muito motivado
Aulas com o uso de metodologias ativas	Quase sempre	Muito motivado
Aulas com atividades interdisciplinares*	Quase sempre	Muito motivado
Aulas com excursões e visitas guiadas	Raramente	Muito motivado
Aulas utilizando as ferramentas do Google ( <i>Meet</i> , Sala de aula ou outro)*	Nunca	Não sei
<b>Metodologias tradicionais</b>	<b>Frequência de uso</b>	<b>Nível de motivação</b>
Aulas expositivas com o uso do quadro	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas expositivas com o uso do projetor	Raramente	Pouco motivado
Aulas com carteiras enfileiradas	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas com o uso do livro didático	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas com cópias de textos do livro didático ou lousa	Raramente	Pouco motivado
Aulas com práticas de memorização de conteúdos	Raramente	Pouco motivado

\* Metodologia de ensino intermediária.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados revelam que, na percepção dos professores, as metodologias ativas proporcionam maior motivação para aprender, justificado pelo fato que a categoria “muito motivado” prevaleceu. O resultado encontrado corrobora com a pesquisa de Berbel (2011) por enfatizar que as metodologias ativas auxiliam na qualidade motivacional dos estudantes e possibilitam a valorização dos conteúdos, promovendo aumento da motivação autônoma, que é inerente a execução da atividade.

A percepção positiva dos professores em relação ao uso de metodologias ativas, se aproxima dos resultados de pesquisas recentes, em que os autores defendem a

relevância do uso das metodologias ativas na prática pedagógica devido ao aumento do interesse dos alunos, engajamento e protagonismo em seu processo educativo (LACERDA; SANTOS, 2018; LARA *et al.*, 2019; CUNHA, RAMSDORF, BRAGATOD, 2019; BESSA E COSTA, 2019; PAIVA *et al.* 2019; PALHETA *et al.*, 2020; NEVES, LEITE E PRIANTE, 2020).

Os docentes afirmaram utilizar “quase sempre” aulas com dinâmicas de grupo, aulas baseadas em projetos, músicas, filmes, e aulas práticas, as quais também apontaram ser atividades muito motivadoras. O uso da metodologia de aprendizagem baseada em projeto na ótica de Moran (2018) apresenta ser uma relevante prática capaz de sensibilizar e motivar os estudantes com a transformação do ambiente escolar e maior engajamento.

Nessa perspectiva, Cunha *et al.* (2019) enfatiza que as empresas de tecnologia, como, por exemplo, a do Vale do Silício, buscam pessoas capazes de trabalhar em equipe, que se envolvam nos projetos para a resolução de problemas e melhorias à sociedade. Nesse sentido, manter estratégias educativas tradicionais, como memorização e cópia, não corresponde as perspectivas atuais do mercado de trabalho que exigem maior abertura ao diálogo, criação e trabalho colaborativo.

Apesar dos professores responderem que as práticas pedagógicas caracterizadas como metodologias ativas, desencadeiam maior motivação para aprender, os resultados em relação à frequência de uso dessas metodologias em suas próprias práticas, não são equivalentes. Verificou-se que a categoria “sempre” não teve percentuais mais elevados, na prática dos docentes. Além disso, metodologias, por exemplo, as aulas com a construção de materiais didáticos, uso de jogos pedagógicos, aulas em ambiente externo, na biblioteca e gincanas se mostraram muito motivadoras como, porém, os dados revelaram que raramente são utilizados.

Em contrapartida, práticas consideradas pouco motivadoras como aulas expositivas e utilização do quadro, carteiras dispostas em filas e uso constante do livro didático, são práticas realizadas quase sempre pelos professores pesquisados. Esses resultados correspondem com as pesquisas que ressaltam a resistência que ainda existe no uso de metodologias ativas na educação e a dificuldade de realizar o rompimento das concepções do ensino tradicional (PAULINO *et al.*, 2019; FERREIRA *et al.*, 2020).

As metodologias ativas farão sentido nas práticas pedagógicas se no professor houver uma vontade de interpretá-las, a fim de reconhecer a necessidade de se permitir a interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (BERBEL, 2011). Para



que isso ocorra, Cruz e Magalhães (2017) apontam a relevância de uma transformação do processo educativo na superação do ensino por transferência de informação, para uma prática pedagógica envolvente que preconize o diálogo, a criticidade, a exploração e a criação.

Mencionadas por diversos autores, as aulas tradicionais fomentam o tédio o desinteresse, a falta de engajamento e a apatia, pois conferem importância ao silêncio, à organização da sala de aula, a memorização dos conteúdos e a repetição (BEHRENS, 2000; BZUNECK, 2009a; ANASTASIOU; ALVES, 2015; BACICH 2018; MORAN, 2018). Dessa forma, concordam com Fontana, Wachekowski e Barbosa (2020) quando expõem que nos dados de sua pesquisa os estudantes ressaltaram o aumento do cansaço em aulas expositivas, se comparadas às aulas com maior interação, diálogo e prática.

Essa contradição de julgar como motivadoras as metodologias ativas, mas afirmar que raramente utilizam em suas práticas pedagógicas, pode ser problematizada na fala de Berbel (2011. p. 37) “cabe ao professor, portanto, organizar-se, para obter o máximo de benefícios das Metodologias Ativas [...]”. A autora enfatiza a intencionalidade da ação pedagógica, o planejamento das atividades, na aplicação, e nos registros dos efeitos do uso das metodologias ativas, e a partir das evidências, refletir sobre os benefícios no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, se os professores percebem ser motivadoras determinadas práticas, devem também, permitir a abertura para seu uso e adaptação.

Outros dados relevantes foram observados no que tange o uso das tecnologias. Os professores responderam que raramente utilizam o projetor de slides em aulas expositivas, a *internet* com seus alunos, aplicativos ou plataformas digitais. Em relação ao uso de projetor em aulas expositivas, os professores afirmaram ser uma prática pouco motivadora, no entanto, apontaram que as aulas com a interação do aluno com o uso da *internet* e de *softwares* são práticas muito motivadoras da aprendizagem. A baixa frequência no uso das ferramentas de videoconferência e apresentações compartilhadas apresentou o maior percentual na categoria “nunca” com 61,5% de escolha.

Esses dados se alinham com Moran (2013) quando enfatiza que a educação ainda caminha na contramão da sociedade que já vivencia um processo de transformação digital, e continua pouco atraente, conservadora e repetitiva, sendo necessário voltar a ser uma organização que promova uma educação significativa e inovadora.

Nesse sentido, se as transformações e as mudanças geram conflitos, esses impasses devem ser vencidos pelas instituições de ensino para que inovação possa fazer parte do processo educativo, Behrens (2000, p.28) enfatiza que “a crise e a resistência fazem parte deste processo de transposição [...]”, assim, ao propor inovações os conceitos antigos devem ser superados, redirecionando para maior abertura e aceitação do novo numa renovação de concepções e teorias.

Essa reconfiguração da ação docente de mero transmissor de informações, mesmo usando as tecnologias, para a função de mediador do processo de ensino e aprendizagem, de maneira intencional, flexível e criativa que ultrapasse a reprodução passiva do conhecimento será possível, com anseio de pessoas visionárias, na luta por essas transformações na sociedade (MORAN, 2013). Além disso, é necessário que os professores façam adaptações no uso das tecnologias e das metodologias ativas ao perfil dos estudantes, para que possam, de forma consciente, planejar as aulas, selecionar métodos e técnicas que promovam maior interação, criação e engajamento (FONTANA; WACHEKOWSKI; BARBOSA, 2020).

A percepção dos professores que o uso das metodologias ativas promove maior motivação para aprender dos estudantes revela ser uma variável importante no processo de ensino e aprendizagem, que corrobora com a pesquisa de Soares *et al.* (2015), quando evidenciam o aumento da preocupação dos professores em relação à motivação do aluno, devido às consequências que a falta de interesse e engajamento pode ocasionar, como o baixo rendimento acadêmico e desistência.

De acordo como Bzuneck (2009a) o professor deve cumprir em sala de aula duas diferentes funções, tais como: recuperar alunos desmotivados, ou reorientar alunos com motivação distorcida (apáticos e entediados) quando diagnosticado, e criar ação e atividades pedagógicas que promovam a motivação discente, de maneira permanente e constante.

No âmbito escolar, o cumprimento do currículo exige esforço do aluno, investimento de trabalho cognitivo, empenho em atividades de difícil resolução, abstratas ou pouco relevantes para o seu contexto, além de se apropriar de conceitos específicos para realizar a avaliação, que pode influenciar de forma positiva ou negativa no desenvolvimento das competências socioemocionais, dependendo dos objetivos propostos pelo professor em sua elaboração (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009).

Assim, é possível considerar que se as experiências já vivenciadas pelos professores nas aulas presenciais em relação à motivação dos alunos, se foram positivas

com o uso de metodologias ativas e negativas no uso de metodologias tradicionais, não tem sentido pedagógico continuar ministrando aulas pouco motivadoras ou desmotivadoras, sendo crucial a reflexão sobre os objetivos educativos, que ultrapassem o cumprimento de protocolos institucionais para estratégias de ensino que promovam maior aprendizagem.

Para isso, as aulas práticas, com uso de metodologias ativas, *internet*, diálogo, com a interação do aluno, o uso de aplicativos ou plataformas digitais, com as carteiras dispostas em outros formatos, aulas em ambiente externo, aplicação de gincanas e a construção de materiais didáticos devem ser revistos pelos professores, para que possam fazer parte da prática docente com mais frequência, já que apresentaram resultados que comprovam ser práticas pedagógicas potencialmente motivadoras.

## 7.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AO ENSINO REMOTO

Esta seção apresenta a discussão dos resultados obtidos dos questionários em relação à frequência de uso de metodologias de ensino e a motivação para aprender durante a crise sanitária causada pelo novo Coronavírus. Devido às especificidades do período pandêmico, novas estratégias de ensino como uso de aplicativos e ambientes virtuais foram incorporados às práticas.

Essa escolha apoiou-se em Pasini, Carvalho e Almeida (2020), que apresentam algumas das ferramentas que estão sendo mais utilizadas pelos docentes. E para a inclusão de atividades específicas do ensino remoto emergencial, priorizou-se as medidas adotadas pelo governo de Minas Gerais, com a implantação do regime de teletrabalho pelo fato da pesquisa ter sido feita em uma escola pública estadual.

O Quadro 5 sintetiza os resultados com maior percentual sobre a frequência de uso de práticas pedagógicas já divididas em metodologias ativas e tradicionais e o nível de motivação para aprender.

**Quadro 5:** Sistematização dos resultados mais elevados em relação à frequência de uso de diferentes metodologias de ensino e nível de motivação para aprender no ensino remoto.

Metodologias ativas e intermediárias	Frequência de uso	Nível de motivação
Aulas dialogadas por mensagem de texto ou áudio para tirar dúvidas com o uso do <i>WhatsApp</i> ou outro aplicativo semelhante ( <i>Messenger</i> , <i>Skype</i> ou outro)*	Sempre	Pouco motivado
Aulas baseadas em solução de problemas e desafios	Quase sempre	Pouco motivado

Aulas com o uso das ferramentas do Google ( <i>Drive</i> e Sala de Aula, <i>Meet</i> , <i>Hangout</i> ou outros)*	Nunca	Pouco motivado
Aulas com interação pelo <i>chat</i> do aplicativo “Conexão Escola”	Nunca	Desmotivado
Aulas por meio de videoconferência de forma síncrona (ao vivo) com a interação do aluno por meio de aplicativos de reunião ( <i>Zoom Meeting</i> , <i>Skype</i> , <i>YouTube</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i> , <i>Moodle</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Google Hangout</i> ou outro)*	Quase sempre	Não sei
Aulas com dinâmicas de grupo	Nunca	Não sei
Aulas com uso de aplicativos ou plataformas digitais	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas dialogadas com os alunos*	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas com atividades complementares com o uso de aplicativos digitais*	Quase sempre/raramente	Pouco motivado
Aulas com a solicitação de resumos de conteúdo, mapas mentais e/ou outros*	Quase sempre/nunca	Pouco motivado/ desmotivado
Aulas com a realização atividades lúdicas	Raramente	Pouco motivado
Aulas com discussão dos conteúdos do Plano de Estudo Tutorado (PET) transmitidas pela TV e Youtube.	Raramente	Pouco motivado
Aulas de intervenção pedagógica*	Raramente	Não sei
Aulas com a realização de pesquisas	Quase sempre	Desmotivado
Aulas com a utilização de jogos pedagógicos digitais	Raramente	Pouco motivado
Aulas com o uso de recursos audiovisuais (música, filmes ou outros)*	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas com atividades interdisciplinares*	Quase sempre	Pouco motivado
<b>Metodologias tradicionais</b>	<b>Frequência de uso</b>	<b>Nível de motivação</b>
Aulas expositivas gravadas	Raramente	Pouco motivado
Aulas com envio de atividades em PDF	Sempre	Pouco motivado
Aulas de vídeos confeccionados pelo professor com a explicação do conteúdo (envio do vídeo gravado por meio de aplicativos digitais)	Quase sempre	Pouco motivado
Aulas com o envio de <i>links</i> de vídeos da internet por aplicativos de WhatsApp ou outro semelhante	Sempre	Pouco motivado
Aulas expositivas com o uso de slides criados pelo professor	Raramente	Pouco motivado
Aulas com uso de plataformas para a gravação	Nunca	Pouco motivado/ Não sei
Aulas com explicação das atividades do Plano de Estudo Tutorado (PET)	Sempre	Pouco motivado

Aulas com a solicitação de cópia de textos	Raramente	Desmotivado
Aulas com atividades de memorização de conteúdos	Raramente	Desmotivado/ Não sei

\* Metodologia de ensino intermediária.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à frequência de uso de metodologias ativas e intermediárias, percebe-se que a opção “sempre” teve percentual de escolha mais elevado apenas no item “aulas dialogadas por mensagem de texto ou áudio para tirar dúvidas com o uso do *WhatsApp* ou outro aplicativo semelhante (*Messenger, Skype* ou outro)”, enquanto nas metodologias tradicionais, a escolha por “sempre” teve valor mais alto em aulas com envio de atividade em PDF, aulas com envios de *links* de vídeos da internet e aula com explicação das atividades do PET.

Em alguns itens, os professores apontaram realizar “quase sempre” determinadas práticas pedagógicas, como por exemplo, aulas baseadas em solução de problemas e desafios, aulas por meio de videoconferência de forma síncrona (ao vivo) com a interação do aluno por meio de aplicativos de reunião (*Zoom Meeting, Skype, YouTube, WhatsApp, Facebook, Moodle, Google Meet, Google Hangout* ou outro), aulas com uso de aplicativos ou plataformas digitais, aulas dialogadas com os alunos, aulas com a realização de pesquisas, aulas com recursos audiovisuais (música, filmes ou outros) e aulas com atividades interdisciplinares. Dentre as metodologias tradicionais, apenas aulas de vídeos confeccionados pelo professor com a explicação do conteúdo (envio do vídeo gravado por meio de aplicativos digitais).

É possível inferir que as práticas interativas e tecnológicas estão sendo utilizadas com mais frequência na educação, visto que o percentual de uso de aplicativos e ferramentas aumentou, confirmando a pesquisa realizada por Pasini, Carvalho e Almeida (2020), que apontam maior uso das tecnologias no processo educativo durante a pandemia de Covid-19, impulsionadas pelas necessidades evidentes para o ensino remoto emergencial.

Apesar do aumento no uso das mídias digitais na educação devido à crise sanitária, o nível de motivação para aprender diminuiu. A categoria “muito motivado” não teve altos percentuais em nenhum dos itens do questionário independente da metodologia adotada e os maiores percentuais obtidos foram na opção “pouco motivado”. No entanto, é observável que no item “aulas com a solicitação de cópia de textos” a categoria mais escolhida foi a “desmotivado”. Esse dado demonstra o desgaste

de práticas pedagógicas repetitivas e sem intencionalidade, como já apontado em outras pesquisas (BEHRENS, 2000; MORAN, 2013; 2015; ANASTASIOU; ALVES, 2015).

A perceptível redução na motivação durante a pandemia é expressa pelo comportamento de desinteresse, apatia e falta de engajamentos nas atividades, contudo, Bzuneck (2009a) aponta que os comportamentos visíveis e característicos da desmotivação podem mascarar outros fatores, que ultrapassam esses comportamentos, e se estendem para questões ligadas à realização pessoal e reconhecimento social. Esse fato corrobora Deci e Ryan (1985), quando enfatizam que a motivação para aprender pode ser desencadeada por diversos fatores, podendo estes estar relacionados às pressões internas ou externas, intrínsecas e extrínsecas, ligadas ao ego e influenciadas pelo meio social.

Uma das limitações da pesquisa é não apresentar dados da percepção do aluno frente às adversidades e desafios enfrentados, por esse motivo e pelo caráter da pesquisa ser descritivo, permite-se levantar hipóteses para discutir o fenômeno observado. Pela complexidade do contexto social dos estudantes e das condições impostas pela pandemia, a falta de engajamento e desinteresse pode ser causada por uma combinação de fatores.

Essa convergência de elementos desencadeadores da motivação foi apontada por Guimarães (2009a), que atribui a desmotivação de um estudante às características específicas de sua personalidade, ou de suas preferências por outras atividades artísticas ou esportivas, a fatores emocionais ou problemas familiares e sociais. Esse conjunto de fatores também foi constatado por Borges e Fleith (2018) numa situação de sala de aula, nos quais apresentam que a combinação de diversos aspectos, como por exemplo, o clima de sala de aula, e a escolha da metodologia de ensino, interferiram na promoção da motivação dos estudantes.

Uma outra hipótese para a considerável diminuição da motivação para aprender durante a pandemia, mesmo com a utilização de metodologias ativas e tecnologias digitais, pode ser justificada pelo fato que as mudanças foram abruptas. A literatura apresenta que mesmo antes da crise sanitária as instituições de ensino resistiam às inovações propostas pela globalização na manutenção de práticas conservadoras, repetitivas e acríticas baseada na transmissão de informações (BEHRENS, 2000; PERRENOUD, 2000; MORAN, 2013).

O isolamento social desestabilizou o sistema educativo tradicional com diversas imposições, mas utilizar as tecnologias não apresenta, por si só, ser uma condição

essencial para uma prática pedagógica inovadora, pois irá exigir do professor maior planejamento e intencionalidade que diverge da concepção tecnicista. Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza a importância da reflexão crítica da própria prática, como exigência do ofício educativo capaz de entender a importância do embasamento teórico, para que a prática não seja mediada pela ingenuidade do senso comum, que se encerra na execução de procedimentos.

Nesse novo cenário, os professores tiveram que se adaptar a outros ambientes de aprendizagem e simultaneamente utilizar mídias digitais, que pelos dados encontrados nesta pesquisa, o uso de aplicativos, *softwares* e *internet*, no ensino presencial eram raramente utilizados. Na pandemia os maiores percentuais de frequência de uso foram nas práticas de envio de atividade em PDF e aulas expositivas que utilizam as tecnologias para serem confeccionadas e enviadas, mas continuam sendo conservadoras.

Essa situação é problematizada por Moran (2013. p. 71): “ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. Dessa forma, as tecnologias trazem um desafio aos professores, que além de se apropriarem dos recursos digitais disponíveis deverão rever a forma de ensinar e de utilizar essas ferramentas.

### 7.3 COMPARAÇÃO DO NÍVEL DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM RELAÇÃO À FREQUÊNCIA DE USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO EM AULAS PRESENCIAIS E REMOTAS

São discutidos neste texto a comparação da percepção dos professores em relação à motivação para aprender e da frequência de uso das metodologias de ensino em aulas presenciais e remotas. Buscou-se propor uma reflexão sobre a formação docente no que tange as estratégias de ensino mais utilizadas, as condições para o exercício docente, o gerenciamento das competências socioemocionais e as ações pedagógicas potencializadoras da motivação de acordo com as teorias da Psicologia Cognitiva. Os dados encontrados revelam que os valores mais elevados em relação à frequência de uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial foi a categoria “raramente” e no ensino remoto “quase sempre”.

No uso de metodologias tradicionais no contexto de aulas presenciais, os percentuais mais elevados estão na opção “quase sempre”, contudo durante a pandemia o maior índice de escolha foi a categoria “sempre”. Os dados comparativos são demonstrados na Figura 15.

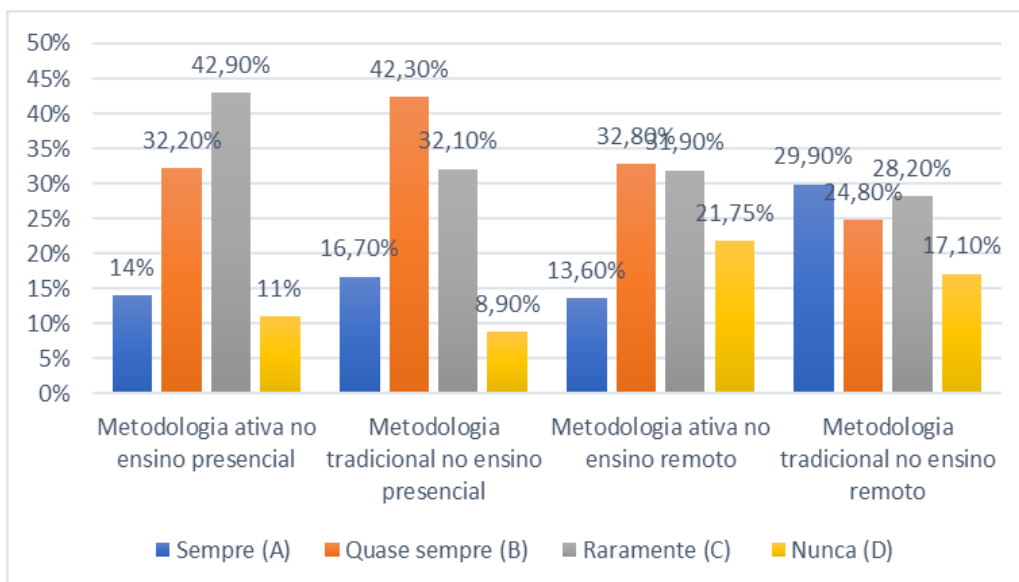


Figura 15: Comparação da frequência de uso de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais e remotas.

\* Os percentuais de metodologias ativas e intermediárias encontram-se somados.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Infere-se assim, que uso de metodologias tradicionais se faz presente na prática dos professores da escola pesquisada, obtendo maiores frequências se comparados à utilização das metodologias ativas. Esses dados corroboram com investigações recentes que apontam a manutenção das práticas pedagógicas fundamentadas em um paradigma conservador na educação (BEHRENS, 2000; ANASTASIOU; ALVES, 2015)

Se uso de metodologias ativas e intermediárias no ensino presencial já era um impasse para professores e instituições, devido à resistência de gestores ou dos próprios alunos que acostumados com aulas expositivas, o ensino remoto é ainda mais desafiador, pela dificuldade existente em planejar aulas práticas e executá-las, dinâmicas de grupo e transformar a aula *on-line* em uma ação pedagógica que resgate o protagonismo do aluno. Esses entraves para a implementação das inovações na educação, seja na mudança metodológica ou no uso das tecnologias são ressaltadas em pesquisas que indicam os problemas para a integração digital no processo de ensino e



aprendizagem (VALENTE, 1997; MASETTO, 2013; SANTOS, ALMEIDA; ZANOTELLO, 2018).

Sendo assim, a humanidade que já está envolvida com as tecnologias não dialoga com o ambiente escolar, por isso a função do professor diante do novo paradigma educacional tem relevância, bem como os cursos de formação inicial e continuada para que possam permitir atualização do ambiente educativo e a capacitação dos docentes para integrar às suas práticas pedagógicas os recursos digitais (MERCANTI *et al.*, 2019).

Essas mudanças são importantes pelo fato de que o aluno que não teve a oportunidade de pensar com criticidade, que foi passivo ouvinte não terá capacidade de sobreviver na sociedade atual, mesmo que tenha tido uma educação informatizada, porém sem autonomia. Esse aluno não terá as mesmas oportunidades que as de outros que souberam atrelar as inovações tecnológicas ao seu processo de ensino e aprendizagem (VALENTE, 1997).

A pandemia fez emergir as fragilidades do processo educativo, como a falta de domínio das tecnologias de alunos e professores, a insistência na reprodução do conhecimento e da passividade dos alunos mesmo em aulas virtuais, confirmando o que diz Bacich (2018, p. 130) “podemos observar que, na época em que os computadores foram inseridos na escola, muitos professores que aderiram à novidade continuaram a ministrar o mesmo tipo de aula, mudando apenas o recurso (computador no lugar do quadro de giz)”. Se não houver a intenção de modificar os métodos de ensino, os esforços de transformação da educação, não se traduzirão em resultados positivos para a aprendizagem dos alunos.

A redução nos índices de motivação, principalmente na categoria “muito motivado”, representa uma queda de 282 para 50, confirmado estatisticamente pelo significativo valor de  $p = 0,012$ . Contudo, em relação ao uso de metodologias tradicionais, o nível de motivação não advém do sistema em que as aulas estão sendo realizadas, pois os índices de motivação para aprender dos alunos se mantiveram, comprovado pelo valor de  $p = 0,646$ . Portanto, o uso de práticas fundamentadas em um paradigma mais conservador não alterou a motivação para aprender, sendo indiferente.

A Figura 16 apresenta os percentuais de motivação em cada categoria.

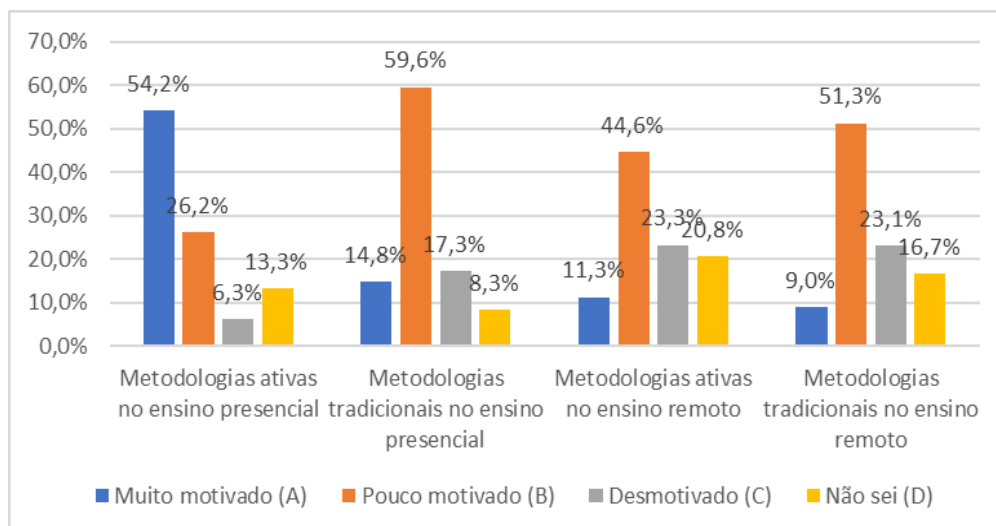


Figura 16: Comparação da percepção docente quanto ao nível de motivação para aprender dos alunos em relação ao uso de diferentes metodologias de ensino antes e durante a pandemia de Covid-19.

\* Os percentuais de metodologias ativas e intermediárias encontram-se somados.

Fonte: Elaborada pela autora.

A motivação para aprender dos estudantes é evidenciada por Bzuneck (2009b) como variável decisiva para maior engajamento e interesse nas atividades escolares, sendo importante no processo de ensino e aprendizagem. Os dados encontrados tanto no ensino presencial quanto no remoto apontou maior nível de motivação no uso das metodologias ativas em comparação às metodologias tradicionais. Essa constatação é comprovada estatisticamente pelo teste *Mann-Whitney*, que apresentou valor de  $p=0,000$ .

No entanto, os resultados demonstram discrepâncias na comparação da motivação entre o ensino presencial e remoto. Reconhecendo as diferenças existentes em ambos os espaços de aprendizagem, a visível queda da motivação durante a pandemia, independente da metodologia de ensino utilizada, permite supor que a diminuição da motivação possa estar ligada à falta de convivência com os professores. Para Berbel (2011, p. 37) “a interação com seus professores é uma das principais fontes para a melhoria da qualidade motivacional. A empatia com o professor facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a valorização das atividades [...]”. A autora ainda enfatiza que esse envolvimento dos docentes com seus alunos auxilia no reconhecimento da importância de investir esforço para a resolução das tarefas.

Esses investimentos para executar as atividades propostas estão associados ao tipo de motivação de melhor qualidade, ou seja, a motivação intrínseca que faz o aluno

se empenhar nos estudos pela gratificação que sua resolução concede, sem almejar recompensas externas, conforme as concepções de Deci e Ryan (2000b). Diferente de uma planta que necessita de água, nutrientes e condições favoráveis para a sobrevivência, o ser humano necessita suprir três necessidades psicológicas básicas de (autonomia, competência e pertencimento) para manter sua motivação. Tais necessidades, consideradas universais, representam os nutrientes promotores da proatividade, do desenvolvimento e saúde psicológica de qualquer pessoa. (VANSTEENKISTE; RYAN, 2013).

Seguindo esse raciocínio, o distanciamento social, a falta de interação com os colegas de sala e amigos, pode influenciar na motivação para aprender, por não permitir o suprimento da necessidade de “pertencimento” de acordo com a Teoria de Necessidades Psicológicas Básicas (DECI; RYAN, 2000b). Dessa forma, uma vez retirada a possibilidade do estabelecimento de vínculos afetivos, e o impedimento de estar com pessoas queridas e amadas, se inibe as atitudes naturais do ser humano, a vontade e o entusiasmo em participar das atividades escolares (GUIMARÃES, 2004; SIMÕES; ALARCÃO, 2013).

Assim, a necessidade de pertencimento fica comprometida, e o isolamento dificulta interação dos alunos com seus professores, e com os colegas que não possuem acesso à *internet* e recursos tecnológicos, além de impedir a realização de diversas atividades que pressionam o ser humano e os obrigam a se comportar de acordo com as regras sanitárias, inibindo o abraço, o contato físico, as experiências do contexto escolar, como as feiras do conhecimento, os campeonatos esportivos, as olimpíadas e outras situações corriqueiras.

Esse afastamento imposto pode comprometer o suprimento de outra necessidade psicológica básica, a autonomia, que permite o indivíduo se sentir capaz de se auto comandar e de agir conforme suas preferências e desejos (VANSTEENKISTE; RYAN, 2013). Por fim, o distanciamento social pode dificultar que a necessidade psicológica de competência seja suprida, provocando a diminuição da motivação e do engajamento, pois, essa necessidade é baseada na concepção que uma pessoa ao conseguir interagir com outras pessoas e executar suas atribuições, ela tende a se sentir mais eficiente e importante no meio em que vive (GUIMARÃES, 2004).

A diminuição da motivação pode estar relacionada a uma outra situação, alunos que sempre se mostraram ativos e engajados nas aulas presenciais não necessariamente possuíam orientação motivacional para aprendizagem, sendo orientados pela

repercussão positiva do seu mérito e pela demonstração de sua capacidade diante da turma. Com isso, devido à impossibilidade de mostrar-se capaz, sua motivação não se manteve, apresentando pouco envolvimento e persistência durante o ensino remoto.

Essa suposição é fundamentada na Teoria de Metas de Realização em que os alunos orientados à meta performance apresentam maior interesse na demonstração de sua inteligência e de seu desempenho nas atividades escolares, buscando ressaltar suas habilidades, enquanto alunos orientados à meta de aprender investem esforço pessoal, e criam estratégias de aprendizagem mais eficazes, conseqüentemente, apresentam melhor desempenho acadêmico, pois a ação é autônoma (ZENORINI; SANTOS, 2010).

Pela Teoria da Avaliação Cognitiva, a motivação intrínseca pode ser influenciada por fatores do meio social e o elogio tem função relevante na motivação do aluno. Nesse caso, o reconhecimento pelo capricho na execução da tarefa pode aumentar a motivação intrínseca, mais do que o recebimento de um prêmio, por exemplo (DECI, 1971). De acordo com essa concepção, a falta do *feedback* do professor pode ser uma explicação para diminuição da motivação intrínseca e conseqüentemente do empenho.

Apesar de existir a possibilidade de que a redução da motivação esteja relacionada ao ego e a performance, acredita-se que existam também alunos que mesmo na quarentena desejam realizar suas atividades com a inserção de capital cognitivo, porém, são impedidos pelos aspectos sociais gerados pela pandemia, como descrito no estudo de Maia e Dias (2020), acarretando sérias conseqüências para a saúde mental dos estudantes como ansiedade, tristeza e depressão. Como também a aversão diante das dificuldades de adaptação com as aulas remotas, o uso das tecnologias, a falta de infraestrutura e capacitação dos professores para atender dúvidas e fazer adequações dos métodos de ensino (PASINI, CARVALHO E ALMEIDA, 2020; SILVA, 2020).

Em casos mais graves, os alunos que demonstram desenvolvimento inferior se comparado ao ensino presencial podem estar sofrendo abusos, violências, problemas financeiros ou dificuldades de aprendizagem, essa vulnerabilidade ressaltada por Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) pode estar sendo um dos possíveis fatores da desmotivação durante a pandemia do novo Coronavírus.

Diferentemente dos resultados do trabalho empresarial, o produto do ensino é difícil de ser claramente identificado se comparados ao produto das atividades industriais, que podem ser quantificados e qualificados com mais precisão devido à concretude do que foi produzido. No entanto, a aprendizagem não é fácil mensuração,

nesse sentido Tardif (2014, p.134), indaga: “como saber se os alunos vão reter o que lhes é ensinado? O que é uma aprendizagem significativa? Como avaliar o espírito crítico? O resultado disso é que os professores agem sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho foram realmente atingidos.” A pandemia de Covid-19 desestruturou pilares tradicionais do ensino e obrigou professores a se reinventarem, confirmando o que dizem Pimenta e Anastasiou (2002, p.199); “a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas”.

Diante disso, o professor que já estava incumbido de se adaptar e buscar formação para suprir as exigências do mercado de trabalho e enfrentar os desafios dessa complexa profissão no contexto de ensino presencial, agora precisa rever conceitos para lidar com uma prova ainda mais difícil de criar estratégias pedagógicas em meio aos problemas sociais, que motivem e resgatem a ação autônoma do estudante em aulas *on-line*. Portanto, a docência tem como premissa a formação contínua, para que as adversidades da vida não sejam apenas momentos inesperados de aflição e desespero, mas uma oportunidade de amadurecimento e inovação dos ambientes de aprendizagem e dos métodos de ensino.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na presente pesquisa indicaram que os professores dessa escola pública utilizam metodologias ativas e tradicionais, com mais frequência de uso das práticas pedagógicas sustentadas por um paradigma conservador tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto. Na percepção dos professores, observando o contexto de sala de aula antes da pandemia de Covid-19, o uso de metodologias ativas e as intermediárias, como por exemplo, as aulas dialogadas, diversificadas, aulas com atividades práticas, desafiadoras entre outras, se mostraram promotoras da motivação para aprender, em contrapartida o uso de metodologias tradicionais como cópias de textos e memorização, foram consideradas pouco motivadoras no ensino presencial e desmotivadoras no ensino remoto. Foi observada maior frequência de uso de tecnologias nas práticas durante a pandemia, contudo, esta não desencadeou maior motivação para aprender.

A queda acentuada dos níveis de motivação dos estudantes durante o período pandêmico na percepção dos docentes foi discutida à luz da Teoria da Autodeterminação, pressupondo que as causas para a diminuição da motivação para aprender é o não suprimento das necessidades psicológicas básicas de pertencimento, autonomia e de competência, com a problematização sobre a possível queda fundamentada na Teoria de Metas de Realização, considerando a orientação motivacional do alunos desmotivados, mais próximas da Meta Performance.

Foi possível verificar pontos convergentes com as teorias da psicologia cognitiva e o uso das metodologias ativas, no que tange maior interesse, investimento de capital cognitivo na resolução das atividades propostas. Nesse sentido, a aproximação entre as duas linhas se verifica na função do professor de estimular os estudantes quanto à importância da atividade a ser realizada, reconhecendo o progresso do aluno, para que ao se sentir competente, ele encontre significado para sua vida e queira fazer as tarefas. Além de outras estratégias de ensino que preconizam a ação, intencionalidade e a autonomia, não valorizadas em escolas tradicionais em que os professores emitem comportamentos controladores inibindo a espontaneidade o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

Reconhecer as transformações que já acontecem no mundo é essencial para uma prática pedagógica coerente com uma proposta de ensino potencializadora da autodeterminação do aluno. Muitas ações já eram pertinentes antes da pandemia, como

capacitação do professor para o uso das tecnologias, a avaliação do processo educativo não focado apenas em notas quantitativas pelo volume de informações decoradas e reproduzidas e de não culpar apenas o aluno pelo seu fracasso escolar ou evasão, mas, entendendo que é um conjunto de fatores sociais, políticos e pedagógicos que envolvem o percurso educativo do aluno. Com os avanços das pesquisas na área da Psicologia, é possível considerar os aspectos de internalização e da influência do meio social na motivação para aprender.

A crise sanitária fez emergir problemas antigos e persistentes na sociedade e na educação, pressionando ainda mais para uma transformação que atinja no cerne do problema, mesmo que o intuito de resolvê-lo não seja algo tão fácil e tangível, visto que depende de políticas públicas e envolvimento de toda uma sociedade, ao menos possa minimizar os impactos na educação. As limitações desta pesquisa não permitem sólidas conclusões, mas norteiam possíveis ações futuras.

Infelizmente, são mais dúvidas do que respostas em relação à motivação durante a pandemia, pois, será que os alunos se sentem competentes para resolver as atividades em casa? Eles possuem e dominam as tecnologias? Existe abertura, recursos financeiros, apoio familiar e condições que permitam uma atitude autodeterminada? Os resultados desta pesquisa demonstraram que o uso de metodologias ativas promoveu maior motivação para aprender no ensino presencial, contudo, não foi variável condicionante para que os alunos se sentissem mais motivados para exercerem seu protagonismo discente durante a pandemia. Dessa maneira, torna-se pertinente uma reflexão sobre a importante função do professor no desenvolvimento de outras competências além das intelectuais.

Diante dos resultados encontrados e discutidos nesta dissertação, propõe-se a realização de outras pesquisas que especifiquem mais detalhadamente os fatores que desencadeiam a motivação para aprender em relação ao uso de práticas pedagógicas, o contexto de sala de aula presencial e virtual, a importância do gerenciamento das competências socioemocionais do professor e do desenvolvimento dessas competências nos estudantes para serem capazes de construir seu processo educativo mesmo vivenciando momentos desafiadores.

Por fim, mesmo não sendo possível interpretar os dados com precisão, por não ter a percepção dos alunos destes professores e o entendimento das inúmeras variáveis dessa crise sanitária, considera-se, que o professor da atualidade deva ser ativo, pensante e reflexivo, capaz de observar o contexto social de seus alunos e de ter

consciência da função política. Um docente que preconiza o diálogo e que fundamenta sua prática na teoria sem esquecer qual é o público-alvo, que reconhece o potencial das metodologias inovadoras, com ênfase na contemporaneidade as metodologias ativas, capaz de relacionar com avanços das investigações sobre motivação para aprender, que sabe extrair os saberes derivados de sua trajetória de vida e formação. Trata-se, por fim, de um profissional que se preocupa com o desenvolvimento das competências socioemocionais e reconhece a relevância da abertura para novas experiências, da resiliência e empatia em situações atípicas, entre outras.

Esse professor desenvolverá o que é denominado, nesta consideração final, de “prática pedagógica inovadora e motivadora da aprendizagem”. Essa nova ação pedagógica atingirá o estudante, um ser cognoscente, que deve ser ativo e protagonista de sua aprendizagem, que possui criticidade, reconhece a importância dos valores humanitários, percebe a educação como parte da formação cidadã, se responsabiliza e se compromete em buscar soluções para os problemas de seu entorno e da sociedade. Essa proposta de prática docente é uma concepção inspirada pelos resultados desta pesquisa que, ao ser dialogada com os autores aqui elencados, permite considerar relevante para a educação o envolvimento de diversos aspectos para formar um todo, ou seja, uma nova concepção de aluno, de professor, de sociedade e de realização pessoal.

Por fim, considera-se que esta pesquisa possui implicações que buscam uma visão mais sistêmica de educação, tão necessária em tempos de pandemia fundada numa concepção de prática pedagógica que ultrapasse o entendimento fragmentado, racionalista e sem intencionalidade, para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Trata-se de uma escola física ou virtual que reconheça a história de vida dos alunos, que seja um espaço de bem estar, de interações, norteadas por professores que saibam trabalhar com a imprevisibilidade, mas que articulam suas aulas para a formação de alunos mais humanos, ativos, motivados e autodeterminados por meio do uso das metodologias ativas.



## REFERÊNCIAS

- ABRÃO, M.; ABRÃO NETO, M. C. A. (Org.). Jogos educacionais. *In*: NEVES, V. J. *et al.* **Metodologias ativas: inovações educacionais no ensino superior**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 145-155.
- AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Education Psychology**. v. 84, n.4, p. 261-271, 1992.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10 ed. Joinvile: Univile, 2015. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod\\_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf). Acesso em 01 fev. 2020.
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova 1932 e dos educadores 1959**. 1 ed. Recife: Massangana, 2010.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. (Org.) 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-158.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, R. L. L. Visita guiada como metodologia ativa no ensino de história da psicologia. *In*: NEVES, V. J. *et al.* (Org.). **Metodologias ativas: inovações educacionais no ensino superior**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 225-238.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.133-173.
- \_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 2 ed. Vozes, 2000.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020.
- BESSA, S.; COSTA, V. G. Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com Metodologias Ativas. **Bolema** vol.33 no.63 Rio

Claro Jan./Apr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a08>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2019000100155&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2019000100155&lang=pt). Acesso em: 07 ago. 2020

BORGES, C. N; FLEITH, D. S. Uso da Tecnologia na Prática Pedagógica: influência na Criatividade e Motivação de Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2018, v.34, e3435. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-37722018000100404&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-37722018000100404&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 27 dez. 2019.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ. Vozes. 4 ed. 2009.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. *In.*: BORUCHOVITCH. E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ. Vozes. 4 ed. 2009a. p. 9-36.

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

\_\_\_\_\_. Como motivar os alunos: sugestões práticas. *In.*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ. Vozes. 4 ed. 2010.p. 13-37.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. *In.*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ. Vozes. 4 ed. 2010.p. 43-70.

CARVALHO, M. D. S. Em ação: o psicodrama no ensino de habilidades e atitudes médicas. *In.*: NEVES, V. J. *et al.* (Org.). **Metodologias ativas**: inovações educacionais no ensino superior. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 121-131.

CASTANHO, M. I. S. Concepções e ações de professoras sobre propostas de um programa de educação integral. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 780-800, jul./set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.13.2016.54-67.337>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362018000300780&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300780&lang=pt). Acesso em: 03 abr. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, G. B.; MAGALHÃES, P. A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr./jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701156893>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000200483&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000200483&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 fev. 2020.

CUNHA, C. R.O.B.J.; RAMSDORF, F. B. M.; BRAGATO, S. G. R. Utilização da Aprendizagem Baseada em Equipes como Método de Avaliação no Curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, 2019, vol.43, n.2, pp.208-215. ISSN 1981-5271. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2rb20180063>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-55022019000200208&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-55022019000200208&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 14 fev. 2020.

CUNHA, C. S. *et al.* Aprendizagem baseada em projetos: definições e aplicabilidades. *In: NEVES, V. J. et al.* (Org.). **Metodologias ativas: inovações educacionais no ensino superior**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 93-104.

DECI, E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.18, n. 1, p. 105-115, 1971.

\_\_\_\_\_. Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity. **Journal of Personality and Social Psychology**, 22(1), 113-120, 1972.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. **Journal of Research in Personality**, v. 19, 109-134, 1985b.

\_\_\_\_\_. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Nova York: Plenum Press, 1985a.

\_\_\_\_\_. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227- 268, 2000a.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000b.

\_\_\_\_\_. Self-Determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v.49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo. Companhia editora nacional, 1979.

EPSTEIN, J.L. Effective schools or effective students: Dealing with diversity: *In: HAWKINS, R.; MACRAE B.* (ed.) **Policies for America’s public schools**. Norwoor Ablex, p. 89-126, 1988.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, M. *et al.* Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre óptica geométrica apoiada por vídeos, aplicativos e jogos para smartphones. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. vol.42 São Paulo 2020 Epub June 15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2020-0057>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172020000100614&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172020000100614&lang=pt). Acesso em 30 set. 2020.

FONTANA, R. T.; WACHEKOWSKI, G.; BARBOSA, S. S. N. As metodologias usadas no ensino de enfermagem: com a palavra, os estudantes. **Educação em Revista**. vol.36 Belo Horizonte 2020 Epub Aug 07, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698220371>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100240&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100240&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2007.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principles of motivation. *In*: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C (Eds.) **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 63-84.

GUIMARÃES, S. E. R. Necessidade de Pertencer: um motive humano fundamental. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK (Org.) **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. 1 ed. Petrópolis, Vozes, 2004, p. 177-200.

\_\_\_\_\_. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ. Vozes. 4 ed. 2009a. p. 37-57.7

\_\_\_\_\_. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ. Vozes. 4 ed. 2009b. p. 78-95.

LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 611-627, nov. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-611.pdf> Acesso em: 06 maio 2019

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LARA *et al.* O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**.

vol.23 Botucatu 2019 Epub June 10, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/interface.180393>. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832019000100240&script=sci_abstract&tlng=pt)

32832019000100240&script=sci\_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2020.

LIMA, S. C.; VIEIRA, F. O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p 217-244, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201915249>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019005009106&lang=pt)

63982019005009106&lang=pt. Acesso em 1 abr. 2020

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200067, 2020.

<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2020000100504&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2020000100504&script=sci_arttext).

Acesso em: 07 set. 2020.

MINAS GERAIS (estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº4.310/2020, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte, Minas Gerais: **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, nº 84, 1-71. 2020. Disponível em:

<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2020-04-18>: Acesso em: 04 set 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF (2017). Disponível em:

[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjD\\_6u8zaPsAhUXHLkGHdryBTAQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fbasenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimages%2FBNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf&usg=AOvVaw0tFvTa4G7KJx1HfvGPCNyT](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjD_6u8zaPsAhUXHLkGHdryBTAQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fbasenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimages%2FBNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf&usg=AOvVaw0tFvTa4G7KJx1HfvGPCNyT). Acesso em: 05 set. 2020

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**, New York, Harper, 1954.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação.

*In*: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 141-171.

MERCANTI, B.L. *et al.* Tecnologias digitais como metodologias ativas. *In*: NEVES, V. J. *et al.* (Org.) **Metodologias ativas: inovações educacionais no ensino superior**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 79-91.

MITCHELL, J. V. Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic, and Self-Assessed Motivation for Learning. *Journal of Research and Development in Education*, v. 25, n. 3, p. 149-155, 1992.

MORAES, D. A. F.; LIMA, C. M. Os artefatos digitais como ferramentas mediadoras das atividades cognitivas dos estudantes: possibilidades para novos cenários de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 243-262, nov./dez. 201. DOI: 10.1590/0104-4060.59642. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000600243&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000600243&lang=pt). Acesso em: 01 abr. 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Papyrus Educação).

\_\_\_\_\_. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. (Org.). 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018

NEVES, M.G.B.C.; LEITE, I. D. L. PRIANTE, P.T As concepções de preceptores do sus sobre metodologias ativas na formação do profissional da saúde. **Educação em Revista**. Vol.36 Belo Horizonte 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698207303>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100244&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100244&lang=pt). Acesso em: 04 set. 2020.

OCDE. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santilliana, 2015.

PASINI, C.G.D.; CARVALHO, E.C.; ALMEIDA, L.H.C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Sócio Econômico da Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em : 20 set. 2020.

PAIVA, J. H. H. G. L. O Uso da Estratégia Gameficação na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. vol.43 no.1 Brasília Jan./Mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n1rb20170140>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022019000100147](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000100147). Acesso: 22 jun. 2020.

PALHETA, A. M. S. *et al*. Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Vol.24 Botucatu, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/interface.190368>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832020000100253&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832020000100253&lang=pt). Acesso em: 02 set. 2020.

PAULINO, D. B *et al.* Role-Play como Estratégia Pedagógica para Problematizar as Linhas de Cuidado Integral em Saúde aos Adolescentes e Jovens. **Revista Brasileira de Educação Médica** vol.43 no.1 supl. 662 – 671. 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20180151> . Disponível em

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000500662&lang=pt)

55022019000500662&lang=pt. Acesso em 02 ago. 2020

PAVANELLO, E.; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Revista Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n58/0103-636X-bolema-31-58-0739.pdf>. Acesso em 03 de mar. 2020.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

REIS, M. S. **Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em Administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos**. 2018. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação), Univas, Pouso Alegre: 2018. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/114.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

REEVE, J.; JANG, H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. **Journal of Educational Psychology**. v. 98, n.1, 209–218, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>. Acesso em: 02 out. 2019.

REEVE, J. Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, 537-548, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>. Acesso em: 20 set. 2020.

ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. (Org.) 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p.153-198.

SAMPAIO, J. R. O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. **Rev. Adm.**, São Paulo, v. 44, n. 1, p.5-16, jan./fev./mar. 2009.

SANTOS, V. G. dos; ALMEIDA, S. E. de; ZANOTELLO, M. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3439>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n252/2176-6681-rbeped-99-252-331.pdf>. Acesso em: 11 de abr. 2019.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Regime de estudos não presencial: ensino fundamental e ensino médio.**

<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 04 set. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, J. S. Ensino remoto emergencial em contexto de pandemia. **Universidade Federal de Minas Gerais**, 2020. Disponível em:

<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ensino-remoto-emergencial-em-contexto-de-pandemia>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SIMÕES, F.; ALARCÃO, M. Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em Crianças e Adolescentes: Adaptação e Validação da ESNPBR. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.26, n. 2, p. 261-269, 2013.

SOARES, T. M. *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SOETARD, M. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes; Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Mazzetto. (Org.) 1 ed. Recife: Massangana, 2010.

SOUSA, R. G.; PENHA, R. C. Aprendizagem baseada em equipes na formação médica. *In: NEVES, V. J. et al.* (Org.). **Metodologias ativas: inovações educacionais no ensino superior.** 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 133-144.

STIPEK, D.J. *Motivation to Learn: From Theory to Practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 set. 2020.



VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. (Org.) 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

\_\_\_\_\_. O uso inteligente do computador na educação, **Pátio**, ano 1, n. 1, p. 19-21, Porto Alegre, mai/jul. 1997.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. **Educational Psychologist**, v.41, n.1, p. 19-31, 2006.

VANSTEENKISTE, M.; RYAN, R. M. On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. **Journal of Psychotherapy Integration**, v. 23, n. 3, p. 263-280, 2013.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes. 4 ed. 2010, p. 99-125.

## APÊNDICE A - Memorial de Experiência e Formação

Aos três anos de idade eu queria estudar em uma escola particular, porém, meus pais não concordaram, apesar da grande insistência. Minha mãe tentou ajudar, comprou lápis, canetas, selecionou livros antigos e com paciência me alfabetizou.

Até a segunda série estudei em uma escola muito simples com alunos estigmatizados socialmente, mas eu amava estudar nesta escola, e sempre fui bem assistida. Como havia apenas oito alunos na classe e apenas quatro eram frequentes, a professora concedia muita atenção e personalizava as atividades de acordo com o nível cognitivo de cada estudante, sempre observando e valorizando o seu progresso.

Aos nove anos fui transferida para uma escola elitizada, o que gerou ansiedade no início, mas, desapareceu quando conheci o extraordinário trabalho da professora Ione. Ela era muito dinâmica, atenta e esforçada, sempre estávamos com a matéria em dia, e tinha muita tarefa para fazer em casa. Fazíamos experiências, gincanas da multiplicação, várias excursões, e teatros quase todo mês. Mesmo sabendo que eu era muito tímida, me deu um papel com diversas falas para decorar e apresentar na semana de mostra de teatros, evento que acontecia todos os anos no Centro Comunitário. Ela me abraçou e disse que eu tinha capacidade, com o encorajamento eu me esforcei por ela, aceitei o desafio e a responsabilidade a mim confiada.

Na 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental conheci a professora Lourdes de Língua Portuguesa, um exemplo de dedicação e doçura, ela me ajudou a abandonar traumas, principalmente da leitura em público, respeitando minha subjetividade. Suas aulas eram calmas, ninguém fazia bagunça, e ela nunca gritava, explicava conteúdos difíceis com tanto carinho e empenho, que pareciam ser fáceis. Ela era diferente, movimentava a escola com seus projetos e seu jeito meigo de tratar os alunos respeitando a todos. Com o seu apoio e da professora de História Lúcia, participei diversas vezes de eventos de canto e poesia no estilo sarau, que foram apresentados na escola e em outras cidades.

No Ensino Médio veio a tristeza de não compreender as aulas de Biologia, e desmotivada não queria participar das atividades. Não entendia os termos específicos e a professora mantinha certo distanciamento dos discentes. Ela entrava na sala, falava por cinquenta minutos e se retirava quando tocava o sinal. Mesmo gostando da disciplina o rendimento acadêmico havia diminuído, e o medo de falar que não havia entendido nada me impedia de perguntar alguma coisa.

Foi a partir disso, que pensei em explicar para minha mãe os conteúdos, visando aprender alguma coisa, e ela humildemente ouvia e me indagava. A nova maneira de estudar foi eficiente e as notas se elevaram. Percebi que a professora Laine sempre esteve correta, não era ela que falava coisas sem sentido, mas, eu que não compreendia por falta de dedicação, depois que comecei a ler a matéria em casa, tudo ficou mais claro, e mesmo exercendo um ensino tradicional, passei a admirá-la.

Quando meus amigos do primeiro ano do Ensino Médio ficaram sabendo que eu explicava para mim mesma o conteúdo, me pediram para ficar em casa e participar da aula fictícia. E assim se fez, eu reproduzia toda a matéria, e diferente da aula regular meus colegas não tinham medo de mim e constantemente tiravam suas dúvidas. Para minha surpresa todos se desenvolveram e as “aulas” dialogadas passaram a ser rotina em casa, e em vez decorar os parágrafos e capítulos, questionávamos as temáticas e fazíamos esquemas para a compreensão dos conceitos, além de aulas no jardim da igreja.

O número de ouvintes aumentou, e meu pai já estava irritado com tantas visitas, com isso, tive que organizar um cômodo fora de casa para atender aos colegas. Comprei um quadro pequeno e uma caixinha de giz, imprimi cartazes e coleí nas escolas e aos 15 anos eu já tinha conquistado diversos alunos com dificuldades em Biologia e outras disciplinas. Iniciava assim o meu primeiro trabalho. A chegada de alunos que já tinham boas notas, me surpreendeu bastante, e por essa razão, eu me perguntava: “por que será que ainda querem aulas particulares?” A justificativa era sempre relacionada ao temido vestibular. Reconheço que o mérito com certeza é dos próprios alunos, mas, fico feliz de saber que pude ajudar de alguma maneira, na formação de três médicas, uma veterinária, um pastor, uma arquiteta, quatro advogadas, um filósofo entre diversas outras profissões.

No terceiro ano ganhei apostilas dos cursinhos particulares que seriam descartadas, com elas elaborei uma espécie de material complementar, esse fato é até engraçado, mas, na minha cabeça eu era uma professora de pré-vestibular e me comportava com tal. No valor de R\$ 5,00 a hora, eu estava recebendo dos grupos de estudos mais de R\$ 100 em um dia, essa quantia no início dos anos 2000 representava um dinheirão, principalmente para uma adolescente de uma pequena cidade.

A experiência docente despertou em mim um forte desejo de ser professora de Biologia, contrariando meu pai que sonhava com uma filha advogada (doutora). Não desisti escolhi a profissão que tanto admiro. Mas, os impasses não acabaram, mesmo

com nota alta no ENEM, meu pai não permitiu que eu fosse estudar longe e nem prestar vestibular em universidades federais dizendo que eles iriam morrer, que eu não podia abandonar a família. Por isso, estudei na faculdade mais próxima de minha cidade e foi ótimo. Conheci um professor super legal chamado Wallace, que prontamente me convidou para fazer uma pesquisa com *Staphylococcus aureus*. Fiquei um ano no laboratório junto com meu parceiro João e essa valiosa experiência meus outros colegas não tiveram oportunidade. Penso eu que, às vezes, não teria tido tanto carinho e atenção dos funcionários e professores em uma instituição de grande porte, por essa razão, agradeço muito por ter estudado nesta faculdade.

Com 23 anos eu trabalhava em um banco quando fui chamada para assumir o cargo de professora e um concurso público. Decidi mudar tudo, pedi as contas do trabalho na empresa e fui morar em Borda da Mata. O trabalho docente foi desafiador, e todas as vezes que eu reproduzia as práticas pedagógicas tradicionais, a insatisfação dos adolescentes aumentava. Compreendi que era preciso inovar, mesmo com a resistência de alguns colegas de trabalho. As aulas colaborativas foram boas alternativas, os estudantes pesquisavam em casa, ajudavam a confeccionar os materiais didáticos, auxiliavam na preparação das feiras de Ciências, explicavam o conteúdo para a sala, preparavam teatros etc.

Após três anos assinei minha exoneração, mas, com o coração cheio de alegria e sensação de dever cumprido. Fui paraninfa da turma que mais me deu trabalho, cativei duas alunas que me convidaram para ser madrinha do sacramento da Crisma e recebi carinho e homenagens dos funcionários e pais da escola.

Mesmo com tantas vitórias a maternidade me impediu de continuar a carreira, devido à distância. Aproveito para deixar registrado aqui minha gratidão a todos profissionais da E.M. Benedita Braga Cobra, meu berço docente. Não demorou um ano eu passei novamente em outro concurso público e assumi turmas em minha cidade, uma satisfação para quem já havia estudado naquelas salas, quantas recordações. Pedagogicamente falando continuei a trabalhar com métodos práticos e ativos e os *feedbacks* foram melhores ainda, pois eu conhecia a história dos meus alunos e os outros professores eram meus amigos.

Parecia um conto de fadas, mas infelizmente não era, no ano de 2016 realizei exames para minha tão sonhada posse como professora do estado de Minas Gerais e descobri uma doença justo na laringe que me impediu de assumir o concurso e por

orientação médica, eu ainda deveria tirar licença imediatamente para submeter-me à cirurgia.

No outro dia fui recebida pela gestão com abraços, mas, a alegria durou pouco, contei do problema de saúde e limpei meu armário. Me despedi dos colegas, dos funcionários e dos meus alunos que em prantos me olhavam com indignação. Cuidei da saúde e entrei numa briga judicial contra o Estado para assumir meu cargo. Mas, não fiquei em casa chorando e nem usei isso de muleta. Pelo contrário, mudei a cor do cabelo e mudei o foco, eu já tinha um curso de Pós-graduação *Lato sensu* pelo Ifsuldeminas, e resolvi fazer outra pós em Supervisão e Gestão escolar. Por medida judicial foi nomeada e voltei para sala de aula e com apoio de colegas (amigos) da E. E. “Secretário Olinto Orsini” representados pelo diretor Guilherme e pelo vice Wagner diversos projetos foram concretizados.

Em 2018 finalizei a Pós-graduação e me matriculei no curso de Pedagogia. Me apaixonei pelos livros, e por orientação da própria tutora do polo eu desisti de fazer Letras com essa frase: “Daniela, faz mestrado!” Isso me deixou pensativa, mas, com o grande apoio do meu marido que se prontificou a vender o carro ou qualquer outra coisa para financiar meus estudos eu encontrei a Univás. Fiz o processo seletivo e com muito custo paguei a matrícula, tirei até uma foto na frente da instituição. Em março fui agraciada com a bolsa de estudos CAPES, fundamental para a continuidade de minha formação, sendo que meu salário é inferior ao valor da mensalidade. No Mestrado em Educação minha vida mudou, meus olhos se abriram e a pesquisa me cativou.

Aprendi muito com a história de vida dos meus colegas em especial da minha parceira Luana Coelho. Como também da Márcia, Cristina, Sônia, Jack, Luis Eduardo, Keri, Débora, Ivaldir, Flávio, Michele, Juninho, Sendy, Zânia, Ricardo, Bruno, Paty e Lucas. Aprendi e continuo aprendendo com o dinamismo da Mirella, admiro a competência do Dimas e do Marcelo, a dedicação da professora Rosimeire, o exemplo do professor Nelson, a vitalidade da professora Maria Inês, a doçura da Professora Lariana, a excelência da professora Neide Brito, o exuberante carisma e inteligência da professora Neide Pena, entre diversos outros adjetivos de meus colegas e amigos que estão em meu coração.

Os professores, os amigos, os familiares e colegas de trabalho me ajudaram muito, porém, a pandemia modificou o rumo da pesquisa e me deixou um pouco confusa e atrapalhada. Apesar disso, entrego e presente trabalho aos futuros

pesquisadores que ao lerem este memorial com certeza saberão que o caminho nunca foi fácil, mas, nem por isso ele deixou de ser incrível e transformador.

Por fim, gratidão a Deus que permitiu a convivência com colegas e professores inovadores, e proporcionou tantas experiências que foram alavancas para minha ação autodeterminada. Que esta dissertação possa inspirar outras pessoas para refletir sobre o uso de metodologias ativas na promoção da motivação do aluno para aprender no ensino presencial, remoto ou híbrido.

**APÊNDICE B – Questionários de percepção do professor quanto à utilização de diferentes metodologias de ensino em aulas presenciais e remotas em relação ao nível de motivação para aprender dos estudantes.**

Prezado(a) professor(a), estou na docência a cerca de nove anos, e atualmente com dedicação à Educação Básica. Estou realizando uma pesquisa intitulada de “Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente: antes e durante a pandemia de Covid-19” a fim de concluir minha Dissertação de Mestrado em Educação. Venho por meio deste, requerer sua colaboração, respondendo ao presente questionário. Este instrumento de pesquisa foi dividido em cinco partes e sua opinião é fundamental para a realização bem-sucedida desta pesquisa. A primeira parte versa sobre sua identificação; a segunda e a terceira sobre o ensino PRESENCIAL; e a quarta e quinta sobre o ensino REMOTO. Quero destacar que o questionário é ANÔNIMO e suas respostas serão confidenciais. Por isso, peço que dê sua opinião com sinceridade, evidenciando as metodologias de ensino mais usadas em suas aulas e suas práticas pedagógicas. Caro professor, agradeço muito sua disponibilidade para participar desta pesquisa.

A seguir será apresentado o termo de consentimento livre esclarecido e caso você concorde em participar da pesquisa basta clicar em avançar.

Atenciosamente,

Pesquisadora: Daniela Cláudia Cardoso Ribeiro  
danielaclaudiacardoso@yahoo.com.br  
daniela.claudia@educacao.mg.gov.br  
daniribeiro.bio@gmail.com

**PRIMEIRA PARTE: perfil do respondente**

**1. Qual é seu Sexo?**

- Masculino.
- feminino.

**2. Qual é sua idade?** \_\_\_\_\_

**3. Qual é sua formação acadêmica?**

- Graduação.
- Especialização (*Lato Sensu*)
- Mestrado.
- Doutorado.
- Doutorado.

4. Há quanto tempo atua como professor? \_\_\_\_\_
5. A escola onde trabalha é?  
 Pública.  
 Privada.
6. Você trabalha em outra escola?  
 Sim. Em uma escola pública.  
 Sim. Em uma escola privada.  
 Não trabalho em outra escola.
7. Pretende continuar sua formação?  
 Sim.  
 Não.  
 Talvez.
8. Se você respondeu sim na questão anterior. Escreva em qual área deseja continuar sua formação. \_\_\_\_\_
9. Gostaria de ter outra profissão?  
 Sim.  
 Não.  
 Talvez.
10. Qual disciplina você leciona? \_\_\_\_\_

### SEGUNDA PARTE: uso de práticas pedagógicas no ensino presencial

Em relação às práticas pedagógicas e metodologias de ensino utilizadas nas aulas presenciais, ou seja, antes da pandemia de covid-19, preencha no quadro abaixo a opção escolhida de acordo com seguinte legenda: 1 sempre, 2 quase sempre, 3 raramente e 4 nunca.

Práticas pedagógicas utilizadas em aulas presenciais	FREQUÊNCIA DE USO			
	1	2	3	4
a) Aulas expositivas com o uso do quadro				
b) Aulas expositivas com o uso do projetor				
c) Aulas com uso da internet e a interação do aluno				
d) Aulas com dinâmicas de grupo				



e) Aulas com o uso de aplicativos ou plataformas digitais				
f) Aulas expositivas e dialogadas com a participação dos alunos.				
g) Disposição das carteiras de acordo com a proposta pedagógica.				
g) Aulas com carteiras enfileiradas				
h) Aulas com carteiras dispostas em outros formatos				
i) Aulas em ambiente externo				
j) Aulas com o uso do livro didático				
k) Aulas baseadas em projetos				
l) Aulas com apresentações (feiras, auditórios ou conferências)				
m) Aulas com o uso de gincanas				
n) Aulas com o uso de materiais complementares (artigos, documentários ou livros)				
o) Aulas de intervenção pedagógica				
p) Aulas na biblioteca				
q) Aulas com o uso de jogos pedagógicos				
r) Aulas com a “mão na massa” (construção de materiais didáticos com os alunos)				
s) Aulas com o uso de recursos audiovisuais (música, filmes ou outros)				
t) Aulas com cópia de textos do livro didático ou lousa				
u) Aulas com atividades práticas				
v) Aulas com uso de metodologias ativas				
w) Aulas com atividades interdisciplinares				
x) Aulas com práticas de memorização de conteúdos				
y) Aulas com excursões e visitas guiadas				
z) Aulas utilizando as ferramentas do google (Meet, Sala de Aula ou outro)				

### TERCEIRA PARTE: percepção da motivação para aprender no ensino presencial

Na sua percepção, marque o nível de motivação para aprender apresentado pelos alunos na realização das práticas pedagógicas conforme a seguinte legenda: 1 muito motivado, 2 pouco motivado, 3 desmotivado e 4 não sei.

Práticas pedagógicas em aulas presenciais	NÍVEL DE MOTIVAÇÃO			
	1	2	3	4
a) Aulas expositivas com o uso do quadro				
b) Aulas expositivas com o uso do projetor				
c) Aulas com uso da internet e a interação do aluno				
d) Aulas com dinâmicas de grupo				
e) Aulas com o uso de aplicativos ou plataformas digitais				
f) Aulas expositivas e dialogadas com a participação dos alunos.				
g) Disposição das carteiras de acordo com a proposta pedagógica.				
g) Aulas com carteiras enfileiradas				
h) Aulas com carteiras dispostas em outros formatos				
i) Aulas em ambiente externo				
j) Aulas com o uso do livro didático				
k) Aulas baseadas em projetos				
l) Aulas com apresentações (feiras, auditórios ou conferências)				
m) Aulas com o uso de gincanas				
n) Aulas com o uso de materiais complementares (artigos, documentários ou livros)				
o) Aulas de intervenção pedagógica				
p) Aulas na biblioteca				

q) Aulas com o uso de jogos pedagógicos				
r) Aulas com a “mão na massa” (construção de materiais didáticos com os alunos)				
s) Aulas com o uso de recursos audiovisuais (música, filmes ou outros)				
t) Aulas com cópia de textos do livro didático ou lousa				
u) Aulas com atividades práticas				
v) Aulas com uso de metodologias ativas				
w) Aulas com atividades interdisciplinares				
x) Aulas com práticas de memorização de conteúdos				
y) Aulas com excursões e visitas guiadas				
z) Aulas utilizando as ferramentas do google ( <i>Meet</i> , Sala de Aula ou outro)				

#### QUARTA PARTE: uso de práticas pedagógicas no ensino remoto

Em relação às suas as práticas pedagógicas e metodologias de ensino utilizadas e suas aulas no ensino remoto, ou seja, no período da pandemia de Covid-19, marque no quadro abaixo a opção escolhida de acordo com seguinte legenda: 1 sempre, 2, quase sempre, 3 raramente e 4 nunca.

Práticas pedagógicas utilizadas nas aulas durante a pandemia de Covid-19	FREQUÊNCIA DE USO			
	1	2	3	4
a) Aulas expositivas gravadas				
b) Aulas com envio de atividades em PDF				
c) Aulas dialogadas por mensagem de texto ou áudio para tirar dúvidas com o uso do <i>WhatsApp</i> ou outro aplicativo semelhante ( <i>Messenger</i> , <i>Skype</i> ou outro)				
d) Aulas de vídeos confeccionados pelo professor com a explicação do conteúdo (envio do vídeo gravado por meio de aplicativos digitais)				

e) Aulas com o envio de <i>links</i> de vídeos da internet por aplicativos de <i>WhatsApp</i> ou outro semelhante				
f) Aulas expositivas com o uso de slides criados pelo professor				
g) Aulas baseadas em solução de problemas e desafios				
h) Aulas com uso de plataformas para a gravação				
i) Aulas com o uso das ferramentas do Google ( <i>Drive</i> e Sala de Aula, <i>Meet</i> , <i>Hangout</i> ou outros)				
j) Aulas com interação pelo chat do aplicativo “Conexão Escola”				
k) Aulas por meio de videoconferência de forma síncrona (ao vivo) com a interação do aluno por meio de aplicativos de reunião ( <i>Zoom Meeting</i> , <i>Skype</i> , <i>YouTube</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i> , <i>Moodle</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Google Hangout</i> ou outro)				
l) Aulas com dinâmicas de grupo				
m) Aulas com uso de aplicativos ou plataformas digitais				
n) Aulas dialogadas com os alunos				
o) Aulas com explicação das atividades do Plano de Estudo Tutorado (PET)				
p) Aulas com atividades complementares com o uso de aplicativos digitais				
q) Aulas com a solicitação de resumos de conteúdo, mapas mentais e/ou outros				
r) Aulas com a realização atividades lúdicas				
s) Aulas com discussão dos conteúdos do Plano de Estudo Tutorado (PET) transmitidas pela TV e <i>Youtube</i>				
t) Aulas de intervenção pedagógica				
u) Aulas com a realização de pesquisas				
v) Aulas com a utilização de jogos pedagógicos digitais				
w) Aulas com o uso de recursos audiovisuais (música, filmes ou outros)				
x) Aulas com a solicitação de cópia de textos				
y) Aulas com atividades de memorização de conteúdos				
z) Aulas com atividades interdisciplinares				

### QUINTA PARTE: percepção da motivação para aprender no ensino remoto

Na sua percepção, marque o nível de motivação para aprender apresentado pelos alunos na realização das práticas pedagógicas durante a pandemia de Covid-19, conforme a seguinte legenda: 1 muito motivado, 2 pouco motivado, 3 desmotivado e 4 não sei.

Práticas pedagógicas utilizadas durante a pandemia de Covid -19	NÍVEL DE MOTIVAÇÃO			
	1	2	3	4
a) Aulas expositivas gravadas				
b) Aulas com envio de atividades em PDF				
c) Aulas dialogadas por meio de mensagem de texto ou áudio para tirar dúvidas com o uso do <i>WhatsApp</i> ou outro aplicativo semelhante ( <i>Messenger, Skype</i> ou outro)				
d) Aulas de vídeos confeccionados pelo professor com a explicação do conteúdo (envio do vídeo gravado por meio de aplicativos digitais)				
e) Aulas com o envio de links de vídeos da internet por aplicativos de <i>WhatsApp</i> ou outro semelhante				
f) Aulas expositivas com o uso de slides criados pelo professor				
g) Aulas baseadas em solução de problemas e desafios				
h) Aulas com uso de plataformas para a gravação				
i) Aulas com o uso das ferramentas do Google ( <i>Drive</i> e Sala de Aula, <i>Meet, Hangout</i> ou outros)				
j) Aulas com interação pelo chat do aplicativo “Conexão Escola”				
k) Aulas por meio de videoconferência de forma síncrona (ao vivo) com a interação do aluno por meio de aplicativos de reunião ( <i>Zoom Meeting, Skype, Youtube, Whatsapp, Facebook, Moodle, Google Meet, Google Hangout</i> ou outro)				
l) Aulas com dinâmicas de grupo				
m) Aulas com uso de aplicativos ou plataformas digitais				
n) Aulas dialogadas com os alunos				
o) Aulas com explicação das atividades do Plano de Estudo				

Tutorado (PET)				
p) Aulas com atividades complementares com o uso de aplicativos digitais				
q) Aulas com a solicitação de resumos de conteúdo, mapas mentais e/ou outros				
r) Aulas com a realização atividades lúdicas				
s) Aulas com discussão dos conteúdos do Plano de Estudo Tutorado (PET) transmitidas pela TV e <i>Youtube</i> .				
t) Aulas de intervenção pedagógica				
u) Aulas com a realização de pesquisas				
v) Aulas com a utilização de jogos pedagógicos digitais				
w) Aulas com o uso de recursos audiovisuais (música, filmes ou outros)				
x) Aulas com a solicitação de cópia de textos				
y) Aulas com atividades de memorização de conteúdos				
z) Aulas com atividades interdisciplinares				

## ANEXO A – Termo de Anuência Institucional

### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Bueno Brandão/ 20 de maio de 2019

Diretor: Guilherme José dos Santos

Prezado Senhor

Eu Daniela Cláudia Cardoso Ribeiro, e a Professora Doutora Maria Inês Bustamante, do curso Mestrado em Educação, vimos por meio desta solicitar autorização para realizar a coleta de dados nesta instituição em vista da realização da pesquisa intitulada de "Análise reflexiva sobre uso das metodologias ativas na educação e sua influência na motivação discente"

Os dados de identificação da pesquisa são:

**Título:** análise reflexiva sobre uso das metodologias ativas na educação e sua influência na motivação discente

**Tipo de pesquisa:** Quantitativa e qualitativa

**Orientadora:** Professora Dra. Maria Inês Bustamante

**Objetivo:** Analisar a utilização das metodologias ativas na educação e a influência na motivação para aprender dos estudantes

**Participantes da pesquisa:** Alunos e professores

**Tipo de coleta:** Entrevista com os professores; questionário para os alunos e um teste de motivação.

**Local de estudo:** Escola Estadual "Secretário Olinto Orsini"

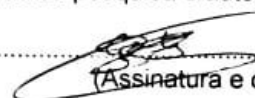
O projeto de pesquisa será cadastrado na Plataforma Brasil que o encaminhará ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para apreciação do estudo.

Agradecemos a atenção dispensada

Atenciosamente,


  
 Daniela Cláudia Cardoso Ribeiro/ Profa. Dra. Maria Inês Bustamante

Estou ciente da pesquisa e autorizo:

  
 Guilherme José dos Santos  
 Diretor  
 (Assinatura e carimbo)

Data: 02.05.2019



## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O senhor (a) é professor (a) nessa instituição de ensino e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: “Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente: antes e durante a pandemia de Covid-19” que objetiva comparar a percepção dos docentes participantes quanto ao uso de metodologias ativas e o nível de motivação para aprender dos alunos antes e durante a pandemia de Covid-19. Este estudo está sendo realizado por Daniela Cláudia Cardoso Ribeiro, aluna do curso de Mestrado da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), juntamente com a pesquisadora responsável a orientadora professora Dra. Maria Inês Bustamante e a coorientadora professora Dra. Neide Pena.

A pesquisa terá duração de 24 meses, com o término previsto para dezembro de 2020. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, respeitando assim sua privacidade. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, e a qualquer momento o (a) senhor (a) pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, podendo retirar seu consentimento, o que garante sua autonomia. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder a um questionário constituído de questões para traçar o perfil do participante, sua formação, e questões sobre sua prática docente e sua percepção em relação ao nível de motivação para aprender dos estudantes.

Os riscos relacionados a este estudo são mínimos, contudo, serão tomados todos os cuidados para que esses riscos sejam minimizados.

Os benefícios relacionados à concretização deste estudo se referem à produção de conhecimentos em relação à percepção dos docentes em relação ao uso de metodologias ativas e o nível de motivação para aprender dos estudantes antes e durante a pandemia de Covid-19.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente.



As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que comprova a sua permissão. Será necessária sua confirmação para oficializar o seu consentimento, e se desejar o pesquisador poderá enviar uma cópia por e-mail

Para possíveis informações e esclarecimentos sobre o estudo, o senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Daniela Cláudia Cardoso Ribeiro, pelo telefone: (35) 99831-1090. Ou com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás pelo telefone (35)3449-9232, no período das 8h às 11h e das 13h às 16h de segunda a sexta-feira.

Ressalta-se que a sua valiosa colaboração é muito importante. A seguir, será apresentada uma Declaração e, se o senhor (a) estiver de acordo com o conteúdo da mesma, deverá assiná-la, conforme já lhe foi explicado anteriormente.

### **DECLARAÇÃO**

Declaro estar ciente do inteiro conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bueno Brandão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

<b>FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO GARCIA COUTINHO - FACIMPA</b>		
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> ANÁLISE REFLEXIVA QUANTO AO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA MOTIVAÇÃO DISCENTE		
<b>Pesquisador:</b> Maria Inês Bustamante		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 1		
<b>CAAE:</b> 25284719.0.0000.5102		
<b>Instituição Proponente:</b> FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI		
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 3.719.527		
<b>Apresentação do Projeto:</b>		
<p>O presente trabalho com o título "Análise reflexiva sobre uso das metodologias ativas na educação e sua influência na motivação discente" trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa que busca investigar metodologias de ensino, que estão sendo utilizadas atualmente em duas escolas situadas em uma cidade do Sul de Minas Gerais, e analisar se uso das metodologias ativas tem influência de forma positiva na motivação do estudante para aprender. A estrutura do trabalho apresentada a seguir foi construída pela pesquisadora para melhor entendimento dos conceitos de metodologias tradicionais e ativas, o contexto histórico e as perspectivas atuais, com também a relação do construto motivação para aprender.</p>		
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>		
<b>OBJETIVO GERAL</b>		
Analisar a utilização das metodologias ativas na educação e a influência na motivação para aprender dos estudantes.		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar quais práticas docentes resgatam o protagonismo discente pela percepção do professor.</li> </ul>		
<b>Endereço:</b> Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470 <b>Bairro:</b> Campus Fátima I <b>UF:</b> MG <b>Município:</b> POUSO ALEGRE		<b>CEP:</b> 37.554-210  <b>E-mail:</b> pesquisa@univas.edu.br
<b>Telefone:</b> (35)3449-9232		
Página 01 de 03		

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 3.719.527

- Investigar o uso das metodologias ativas e sua influência na motivação na percepção dos alunos.
- Verificar quais práticas docentes motivam mais a aprendizagem pela percepção dos estudantes.
- Investigar práticas docentes que despertam a motivação dos estudantes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos dessa participação são mínimos e relacionados à exposição durante a coleta de dados. Serão tomados todos os cuidados para que esses riscos sejam minimizados.

Os benefícios referem-se à produção de conhecimentos em relação às metodologias ativas e sua influência na motivação dos alunos para aprender.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A problematização sobre o ensino abordado desde antes do movimento da escola nova, é retomada na contemporaneidade. Moran (2018) reflete a urgência de metodologia de ensino que provoquem os estudantes sem excluir as contribuições do advento da revolução científica e tecnológica. Portanto, diante de tantos questionamentos sobre as metodologias de ensino, a formação de professores e as atividades pedagógicas motivadoras, faz-se necessário uma investigação que possa levantar e analisar os dados em relação ao uso das metodologias ativas e sua influência na motivação para aprender; portanto estude relevância social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos termos foram apresentados.

**Recomendações:**

Nenhuma.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

**Endereço:** Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

**Bairro:** Campus Fátima I

**CEP:** 37.554-210

**UF:** MG

**Município:** POUSO ALEGRE

**Telefone:** (35)3449-9232

**E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 3.719.527

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1462504.pdf	31/10/2019 14:44:11		Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	31/10/2019 14:43:02	Maria Inês Bustamante	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2.pdf	31/10/2019 14:05:06	DANIELA CLAUDIA CARDOSO RIBEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	1.pdf	31/10/2019 14:04:55	DANIELA CLAUDIA CARDOSO RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP.doc	31/10/2019 09:16:21	Maria Inês Bustamante	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	31/10/2019 09:13:51	Maria Inês Bustamante	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	31/10/2019 09:13:36	Maria Inês Bustamante	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.docx	31/10/2019 09:11:20	Maria Inês Bustamante	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	31/10/2019 09:10:58	Maria Inês Bustamante	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

POUSO ALEGRE, 22 de Novembro de 2019

Assinado por:  
Ronaldo Júlio Baganha  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9232

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

**ANEXO D - Termo de Permissão para Publicação****TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Uso de Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente: antes e durante a pandemia de Covid-19”**

Autoria: **Daniela Cláudia Cardoso Ribeiro.**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pouso Alegre, 18 de Dezembro de 2020.