

# O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA ATIVA DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DA ÁREA DE SAÚDE

CURITIBA/PR JUNHO/2017

SAMIA MOREIRA AKEL - UNIVERSIDADE POSITIVO - samia.akel@me.com

FERNANDO HITOMI MATSUBARA - UNIVERSIDADE POSITIVO - fernando\_matsubara@hotmail.com

PAULA MOIANA DA COSTA - UNIVERSIDADE POSITIVO - pmoicosta@gmail.com

**Tipo: RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA (EI)**

**Categoria: PESQUISA E AVALIAÇÃO**

**Sector Educacional: EDUCAÇÃO SUPERIOR**

## RESUMO

*As modificações no contexto social, cultural e tecnológico incorrem em transformações no ensino e, conseqüentemente, no papel do professor em sala de aula. Na área de saúde, trata-se de uma ruptura, uma vez que tradicionalmente o ensino é prioritariamente conteudista e pouco direcionado ao contexto e habilidades. Entretanto, a motivação dos estudantes dentro de uma sala de aula ativa é essencial para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o presente trabalho analisou, através da Escala de Motivação Situacional, as diferenças na motivação de estudantes submetidos a atividades ativas em uma aula presencial de um curso híbrido da área de saúde, sob a orientação de professores diferentes. Associando a motivação dos alunos a estratégias individuais docentes, tendo estes desenvolvido práticas didáticas idênticas, é possível avaliar a efetiva associação destas atividades com a dinâmica de sala de aula. Dessa forma, a análise dos dados obtidos pode suscitar debate sobre o perfil do professor para a condução de metodologias ativas de aprendizagem, ainda que estas priorizem o papel do aluno para sua efetividade.*

**Palavras-chave: motivação, híbrido, sala de aula ativa**

## Introdução

É ampla e facilmente reconhecido que as transformações sociais, culturais e tecnológicas impactam o contexto da sala de aula, gerando a necessidade de novos discursos no âmbito da educação, bem como transformam o papel do professor (Sarti, 2008). Cada vez mais, o professor se torna menos um propagador do conhecimento técnico propriamente dito, e mais necessariamente um orientador e mediador de situações de aprendizagem colaborativas, com alternância de papéis e multiplicidade (Faria, 2004). Na área de saúde, entretanto, historicamente o professor é uma referência conteudista, muitas vezes advindo do mercado profissional. Os programas de mestrado e doutorado no Brasil pouco preparam o profissional para a docência, de forma que o conhecimento técnico continua sendo priorizado em detrimento às habilidades pedagógicas do professor de ensino superior nesta área.

Em função desta prioridade histórica, o ensino superior nos cursos voltados à saúde traz consigo mais um desafio no que se refere à utilização de metodologias inovadoras na educação: a cultura de que educar implica necessariamente em repassar conhecimentos e técnicas, sem a preocupação com a forma com que isso ocorre (Costa et al, 2016).

Este quadro é particularmente relevante e se agrava com a expansão expressiva da educação a distância (EAD), desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, que ampliou as possibilidades de oferta dos cursos de graduação na modalidade EAD (Britto et al, 2017). O ensino híbrido otimiza o processo de ensino-aprendizagem e reduz as abstenções discentes, além de permitir uma educação voltada ao desenvolvimento de habilidades, o que o torna bastante integrado ao contexto social atual, especialmente quando associado a metodologias de ensino presencial que priorizem o aluno como agente central do ambiente pedagógico (Sancho et al, 2006). Assim, o papel do professor é profundamente ressignificado.

Segundo Guimarães e Bzuneck (2002), um fator importante neste processo de ensino-aprendizagem é a motivação do aluno. Há indicadores de que a motivação intrínseca é essencial para o engajamento do estudante, bem como para sua persistência e busca de desenvolvimento frente a atividades desafiadoras. Segundo a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), a Motivação Intrínseca (MI), baseada nas condições inatas do indivíduo e no contexto favorável ao seu desenvolvimento, está relacionada com a satisfação derivada da execução de determinada atividade. Entretanto, diferentes formas de comportamento motivado podem ser explicitados

quando os objetivos da ação vão além da atividade-fim, constituindo-se como motivação extrínseca (Deci e Ryan, 2000).

A motivação extrínseca também se situa como de valor importante para o ambiente escolar. O estudante extrinsecamente motivado trabalha em resposta a uma atividade com fins de obtenção de recompensas a curto ou longo prazo – seja para a obtenção de reconhecimento de competências, ou para atingir objetivos futuros como a formação profissional. Esta, entretanto, apresenta menor persistência na retirada da consequência imediata, o que torna a motivação extrínseca mais circunstancial, ainda que quando autodeterminada.

Apesar da motivação de uma forma geral ser, em grande parte, autorregulada, as circunstâncias e o contexto em que o ensino ocorre exercem uma função extremamente importante para que a mesma se desenvolva. Segundo Jesus (1996), os professores influenciam os alunos através de sua capacidade de oferecer um sistema de recompensa, do reconhecimento dos estudantes da competência do professor na área de ensino e pelos processos de identificação através das qualidades pessoais e interpessoais reconhecidas no professor. De fato, Guimarães e Boruchovitch (2004) afirmam que a motivação intrínseca do aluno pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor, não desconsiderando os fatores sócio-contextuais individuais de cada estudante.

Considerando a necessidade de inovação acadêmica para atender ao contexto social e cultural refletido na sala de aula, a importância da motivação para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor neste processo, o presente trabalho analisou, através da Escala de Motivação Situacional de Guay et al (2000), as diferenças na motivação de estudantes submetidos a atividades ativas em uma aula presencial de um curso híbrido da área de saúde, sob a orientação de professores diferentes. Associando a motivação dos alunos a estratégias individuais docentes, ainda que conduzindo atividades didáticas idênticas, é possível avaliar a efetiva associação destas com a dinâmica de sala de aula e, conseqüentemente, trazer o debate sobre o perfil do professor para a condução de metodologias ativas de aprendizagem, ainda que estas priorizem o papel do aluno para sua efetividade.

## **Metodologia**

Oitenta (80) alunos do curso Semipresencial de Biomedicina da Universidade Positivo foram expostos a um ambiente virtual de aprendizagem na disciplina de Anatomofisiologia Aplicada durante duas (2) semanas, após as quais realizaram

atividades ativas presenciais voltadas para a prática profissional, com o uso de técnicas de *Class Rotation* e *Team Based Learning*. Estes alunos foram divididos em função da sequência alfabética de seu primeiro nome em duas turmas de quarenta (40) alunos em laboratórios de anatomia similares da instituição.

As atividades práticas seguiram um roteiro único simultâneo em ambas as turmas, roteiro este estabelecido conjuntamente pela equipe de professores da disciplina, devidamente treinados pelo professor regente.

Ambas as turmas, ao final das atividades, foram submetidos à aplicação do instrumento da Escala de Motivação Situacional (EMSI), proposto por Guay et al (2000) e validado para a língua portuguesa para o contexto acadêmico por Gamboa et al (2013). A resposta ao instrumento foi anônima e voluntária por parte dos alunos, sendo respeitadas as recusas ao preenchimento sem qualquer tipo de constrangimento.

As respostas a autodescrição da correspondência às circunstâncias motivacionais descritas no instrumento corresponderam a escala de 1 a 7, sendo 1 considerada como "não corresponde de nenhum modo" e 7 como "corresponde exatamente", conforme previsto no próprio instrumento da EMSI. As análises foram realizadas pela somatória das respostas que remetem a Motivação Intrínseca (MI), Regulação Identificada (RI), Regulação Externa (RE) e Desmotivação (D), comparadas entre as turmas.

A análise dos resultados foi realizada com o auxílio do software de livre distribuição BioEstat 5.3, através dos testes estatísticos não paramétricos Kruskal-Wallis e Mann Whitney. Para fins de discriminação dos grupos em comparação, foram denominadas turma A, em referência ao professor A como mediador do ensino, e turma B, considerando o professor B responsável pela condução das atividades.

## **Resultados e Discussão**

Os resultados obtidos pela somatória das respostas que remetem a Motivação Intrínseca (MI), Regulação Identificada (RI), Regulação Externa (RE) e Desmotivação (D), como autodescrição da correspondência às circunstâncias motivacionais descritas no instrumento EMSI para as turmas A e B podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1: Descrição estatística das somatórias das respostas que remetem a Motivação Intrínseca (MI), Regulação Identificada (RI), Regulação Externa (RE) e Desmotivação (D), como autodescrição da correspondência às circunstâncias motivacionais descritas no instrumento corresponderam a escala de 1 a 7, sendo 1 considerada como "não

corresponde de nenhum modo" e 7 como "corresponde exatamente", conforme previsto no instrumento da EMSI nas turmas A e B.

		MI	RI	RE	D
Turma A	Média	21.77	24.07	16.17	10.57
	Desvio Padrão	5.48	3.76	6.32	6.93
	Mediana	23.50	23.50	16.50	9.00
Turma B	Média	16.96	22.84	16.76	11.12
	Desvio Padrão	5.88	4.21	5.72	7.15
	Mediana	18.00	22.00	16.00	11.00

Os resultados indicam que a Regulação Identificada (RI), a Regulação Externa (RE) e a Desmotivação (D) são estatisticamente similares entre os dois grupos. Entretanto, a Motivação intrínseca (MI) se apresentou significativamente maior ( $p$  [menor que] 0,001) na turma A.

Segundo Guay et al (2000), a motivação extrínseca pode ser identificada como Regulação Externa ou Regulação Identificada. A Regulação Externa (RE) ocorre quando o comportamento é regulado por recompensas ou para evitar consequências negativas, enquanto a Regulação Identificada (RI) é avaliada pela percepção de que a ação é fruto de uma escolha própria, geralmente como uma forma de atingir a um objetivo maior do que a atividade isoladamente representa.

Deci e Ryan (2000) ainda inserem a Desmotivação (D) como opção dentro da Teoria da Autodeterminação. A desmotivação ocorre como consequência da falta de contingências reforçadoras para a execução da atividade, independentemente de sua origem, com sentimentos de incompetência e falta de controle sobre a situação.

No desenvolvimento do presente estudo, as atividades realizadas na prática em sala de aula entre as turmas foram idênticas, e o treinamento dos respectivos professores realizou-se de forma simultânea. Assim, as estratégias objetivamente utilizadas no que se refere ao estabelecimento de um sistema de recompensa imediato, como a forma de avaliação, as divisões de grupos para a aplicação do *Team Based Learning* e o reforço contingencial característico da própria rotação destes grupos em estações de ensino foram bastante similares. Estas circunstâncias refletem a Regulação Externa (RE) que, segundo Gamboa et al (2013), é a forma de regulação menos autodeterminada. Portanto, trata-se de uma regulação bastante responsiva ao método em si, de forma que

é esperado que, nestas circunstâncias, não reflita diferenças significativas entre as turmas avaliadas.

Por sua vez, a semelhança nos resultados obtidos para a Regulação Identificada (RI), extremamente auto determinada, considerando-se que a distribuição dos alunos entre as turmas seguiu um princípio de aleatoriedade amostral em relação aos fatores sócio-contextuais individuais, a partir da sequência alfabética de seu primeiro nome, demonstram que o perfil dos alunos no que se refere a motivação para a busca de seus objetivos a partir da realização do curso é semelhante entre as turmas, aspectos corroborados pelos resultados obtidos para a Desmotivação (D).

Assim, as semelhanças entre D, RI e RE verificadas entre as turmas sustentam a efetiva exclusão de um possível viés amostral na distribuição dos alunos no que se refere a sua autodeterminação motivacional e ao método em si.

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) sugere que algumas necessidades devem ser satisfeitas para que a motivação intrínseca seja atingida, como a autonomia, competência e pertencimento. No ambiente em sala de aula, estas podem ser desenvolvidas, ainda que não completamente, através de um clima favorável no contexto educacional, influenciando no nível de envolvimento do aluno (Givvin et al, 2001).

Os professores possuem diferentes estilos motivacionais, relacionados especialmente às suas concepções pessoais sobre estratégias de ensino e motivação, como reflexo de sua personalidade e de habilidades adquiridas neste sentido. Segundo Patrick et al (2001) e Guimarães e Boruchovitch (2004), personalidades mais voltadas para o controle e autoridade têm dificuldades em estabelecer relações favoráveis ao desenvolvimento da motivação intrínseca no ambiente acadêmico, acompanhado de fatores contextuais como sua própria percepção acerca dos estudantes. De forma paralela, habilidades como empatia, uso da linguagem e a identificação de informações importantes para a tomada de decisões que devem ser transmitidas aos alunos podem ser desenvolvidas no professor, de forma a otimizar o ambiente para o estabelecimento da motivação intrínseca nos estudantes.

### **Considerações Finais**

Assume-se que a condução das atividades em sala de aula refletem um aspecto subjetivo vinculado ao próprio contexto individual do professor, verificado no presente trabalho na forma de diferenças na MI auto-descritas pelos estudantes nas turmas A e

B. Uma vez que a motivação no ambiente acadêmico é um determinante crítico da qualidade do ensino-aprendizagem, já que reflete o interesse genuíno dos estudantes por seu próprio desempenho (Pajares e Schunk, 2001), é necessário que ambientes ativos de aprendizado privilegiem o perfil e o treinamento dos professores no sentido de adquirir as habilidades necessárias para que esta se estabeleça.

### **Referências Bibliográficas**

Britto, L. C. et al. (2017) Motivos da Escolha da Educação a Distância: O Aluno como Consumidor. Revista de Administração IMED, Passo Fundo. (6) 2.

Costa, P. M. et al (2016) Implementation of an Academic Innovation Project in a Biomedical Science Course. Edulearn16 Proceedings, Barcelona, Spain.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985) Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behaviour. Psychological inquiry, (4) 11.

Faria, E. T. (2004). O Professor e as Novas Tecnologias. In: Ericone, D. (org). Ser Professor. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Gamboa, C. et al (2013) Validação da versão portuguesa da Situational Motivation Scale (SIMS) em contextos acadêmicos. Anais do XII Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Givvin, K. B. et al (2001) In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students' motivation. Teaching and Teacher Education. (17).

Guay, F. et al (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: the situational motivation scale (SIMS). Motivation and Emotion. (24).

Guimarães, S. E.; Bzuneck, J. A. (2002) Propriedades Psicométricas de uma Medida de Avaliação da Motivação Intrínseca e Extrínseca: um estudo exploratório. Psico-USF, (7) 2.

Guimarães, S. E. R.; Boruchovitch, E. (2004) O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação.

Psicologia: Reflexão e Crítica. (17) 2.

Jesus, S. N. (1996) Influência do professor sobre os alunos. Porto: Edições ASA.

Pajares, F.; Schunk, D. H. (2001) Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: Riding, R. & Rayner, S. (Orgs.), Perception. London: Ablex.

Patrick, F. et al (2001) Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. The Elementary School Journal. (102) 1.

Sancho, P. et al (2006). Instructional Design and Assessment. Journal of Pharmaceutical Education. (70) 5.

Sarti, F. (2008). O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. Educação: Teoria e prática. (18) 30.