



INFLUÊNCIA DO TEMPO DE DOCÊNCIA NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL JATAÍ

Denise Silva de Oliveira¹
 Robson S. Corrêa²
 Vanessa C. Stein³
 Alexandre R. C. A. Silva⁴
 Carlos R. Andrade⁵

RESUMO: A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível, da qualidade da aprendizagem e do desempenho do aluno. O objetivo deste trabalho foi verificar se a motivação dos alunos da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ), pelo conhecimento acadêmico, pode ser influenciada pelo tempo de docência. O método de amostragem dos professores e dos alunos foi uma amostra aleatória simples. Os alunos participantes e os professores não foram identificados nominalmente, apenas foi esclarecido aos alunos que era para eles avaliarem os professores veteranos (contratados a mais de 5 anos) e os recém-contratados (contratados a menos de 5 anos) da instituição. Os alunos responderam um questionário e os dados foram tabulados no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Ao final da análise concluímos que o instrumento de pesquisa utilizado não foi suficiente para verificarmos se a motivação do aluno é influenciada pelo tempo de docência de seus professores

Palavras-chave: Processo Ensino Aprendizagem; Formação Acadêmica; Motivação.

TEACHING TIME INFLUENCE OVER STUDENTS' MOTIVATION AT THE UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/ REGIONAL JATAÍ

¹ Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá (2003), com mestrado em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2006) e doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2010). Área de atuação Bioquímica, com ênfase em metabolismo e bioenergética. denisefronteira@gmail.com

² Graduação em Engenharia Florestal pela UFSM (2000-2005). Mestrado em Ciência do Solo pela UFPR (2005-2007). Doutorado em Engenharia Florestal pela UFSM (2009-2011). Área de atuação Silvicultura. schaffcorrea@yahoo.com.br

³ Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas (2005), Mestrado em Agronomia/Fisiologia Vegetal pela Universidade Federal de Lavras(2006), Doutorado em Agronomia/ Fisiologia Vegetal pela Universidade Federal de Lavras e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Lavras (2019/2010). Área de atuação em técnicas de cultura de tecidos. vanessa.stein@hotmail.com

⁴ Graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Goiás (2002) e Mestrado em Agronegócios pela Universidade Federal de Goiás (2005). Área de atuação em Agronegócios. choupina@agro.ufg.br

⁵ Engenheiro Florestal formado pela Universidade Federal de Lavras (2007), possui mestrado em Ciência e Tecnologia da Madeira pela mesma instituição, e doutorado em Recursos Florestais pela Universidade de São Paulo (2017). Área de atuação em recursos florestais. cra.florestal@yahoo.com.br



ABSTRACT: Motivation has been assessed as a critical determinant over the level, quality of learning, and students' performance in school contexts. The objective of this study was to verify if students' motivation can be influenced by professors' teaching experience time, provided academic knowledge, at the Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ). The adopted sampling method was the simple random sample for both professors and students. Participating students and professors were not identified by name, so students were informed they were to evaluate the university's veteran (hired over 5 years) and newly hired professors (less than 5 years). A questionnaire was answered by students, and answers were evaluated by Likert scale. Data were tabulated using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), and analyzed by means of descriptive statistics and by internal consistency analysis, following Cronbach's Alpha calculation. We conclude that the research instrument used was not enough to verify if students' motivation to learn is influenced by professors' teaching experience time.

Key-words: Teaching-Learning Process. Academic Formation. Motivation

1 INTRODUÇÃO

O termo motivação é utilizado para estabelecer o que impulsiona uma pessoa a fazer algo, ou seja, o que a põe em movimento em direção aos seus objetivos. Os psicólogos ao estudarem a motivação, pretendem responder a perguntas como: (1) que escolhas as pessoas fazem, relativamente ao seu comportamento; (2) o que faz uma pessoa persistir ou desistir de uma atividade; (3) qual o nível de envolvimento na atividade escolhida; (4) o que pensa e sente a pessoa durante esse envolvimento, entre outras (WOOLFOLK, 2000).

No contexto escolar a motivação tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho do estudante. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios (GUIMARÃES, 2004). Para Lieury e Fenouillet (2000), a motivação é um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação, da intensidade e da persistência. A motivação se diverge em intrínseca e extrínseca.

A motivação intrínseca é a tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a atividade, já que esta é recompensadora em si mesma.



(Pintrich e Schunk, 2002). Desse modo, a motivação intrínseca do estudante não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. Por outro lado, a motivação extrínseca é a motivação baseada em uma recompensa, ou seja, quando exercemos uma determinada atividade devido a uma razão, ou seja, um estímulo. Deste modo, o estímulo é algo externo que também impulsiona o indivíduo em determinada direção, fazendo-o agir. Esses estímulos podem ser multivariados, por exemplo, de natureza econômica, social, moral ou política. (WOOLFOLK, 2000).

De acordo com Ryan e Deci (2000), embora as motivações intrínsecas e extrínsecas estejam relacionadas a formas qualitativamente diferentes de engajamento, por parte dos alunos, em situações de aprendizagem, concebê-las como dicotômicas é muito simplista. Defendem esses autores que a coexistência das diferentes formas tem um caráter adaptativo, principalmente quando ocorre o predomínio da motivação intrínseca sobre a extrínseca, ou quando existe um caráter autodeterminado na motivação extrínseca. As descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos alunos com a escola e com sua própria educação (DECI *et al.*, 1991).

Aplicada ao contexto educacional, a Teoria da Autodeterminação focaliza a promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, pela valorização da educação e pela confiança nas próprias capacidades e atributos (GUIMARÃES, 2004). Três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca, são propostas pela Teoria da Autodeterminação: (1) a necessidade de autonomia, (2) a necessidade de competência e (3) a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica. Em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer. Nesse sentido, a figura do professor tem um papel essencial na promoção de um clima de sala de aula favorável ou não ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais.



Essa discussão remete-nos a abordagem humanística da aprendizagem defendida por Mizukami (1986), que descreve que o sujeito tem o papel principal no processo de elaboração do conhecimento humano, sendo este centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Na abordagem humanística o professor em si não transmite o conteúdo, mas dá assistência, sendo facilitador da aprendizagem, ou seja, o professor apenas cria condições para que os alunos aprendam.

Diante disso, no contexto da relação entre motivação e aprendizagem, o professor se depara com dúvidas que precisam ser superadas para o desenvolvimento de sua ação pedagógica em sala de aula: como motivar o estudante, estando ele próprio desmotivado dado às condições, por vezes, inadequadas de trabalho que se apresentam? Como despertar o interesse do estudante para as atividades de sala de aula? Por outro lado, há professores que, talvez também pelo excesso de trabalho ou pela falta de conhecimento de aspectos que permeiam o trabalho pedagógico, deixam de explorar a força motivacional de seus alunos para a execução das atividades diárias. Tais professores veem a motivação como um fator psicológico intrínseco e estável, apenas, e deixam de atribuir importantes contribuições para que o processo de aprendizagem se realize efetivamente. Muitos atribuem o fracasso em suas disciplinas à falta de motivação dos próprios alunos e, consciente ou inconscientemente, negligenciam seus papéis como facilitadores da motivação no processo de aprendizagem (BERNARDINHO, 2011).

Boruchovitch (2008) descreve a negligência quanto ao papel motivador do professor como desamparo adquirido, em que o indivíduo não se percebe como controlador dos resultados de um dado evento e deixa de empregar estratégias para a aprendizagem. Segundo Tapia e Fita (2006), os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. A motivação surge ou não em função do significado do trabalho que se tem de realizar e cabe ao professor criar contextos significativos que afetem a motivação e a aprendizagem.

O estilo motivacional do professor é considerado uma característica vinculada à personalidade, mas é vulnerável a fatores sócio-contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros (PINTRICH; SCHUNK, 2002).



Neste contexto, a motivação para aprender tem sido bastante investigada, internacionalmente, nos vários segmentos da escolarização (GOTTFRIED, FLEMING; GOTTFRIED, 2001; HARACKIEWICZ *et al.*, 2000; LEPPER, CORPUS; IYENGAR, 2005; MAYER, FABER; XU, 2007). Apesar disso, especificamente para a realidade educacional brasileira, um grande percurso precisa ser trilhado, pois o interesse dos pesquisadores pelo tema motivação ainda é incipiente em nossa literatura. Deste modo, esta pesquisa teve por intuito analisar se a motivação dos alunos pelo conhecimento acadêmico pode ser influenciada pelo tempo de docência de seus professores. Para testar nossa hipótese, iniciamos um trabalho experimental com o intuito de pesquisar a relação entre motivação dos alunos e tempo de docência dos professores da Universidade Federal de Goiás UFG - Regional Jataí

2 MÉTODOS

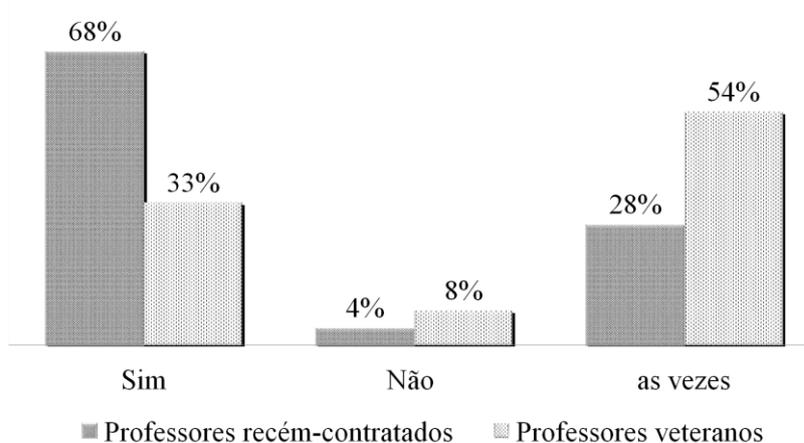
A pesquisa foi realizada com alunos de diversos cursos de graduação, calouros e veteranos da Universidade Federal de Goiás UFG - Regional Jataí. O método de amostragem dos alunos foi uma amostra aleatória simples. Foram selecionados aleatoriamente 05 alunos de cada turma para responder o questionário (**Anexo 01**). Os objetivos da pesquisa foram devidamente explicados aos alunos pelo aplicador. Os alunos participantes e os professores não foram identificados nominalmente, apenas foi esclarecido aos alunos que eles deveriam avaliar os professores veteranos (contratados a mais de 5 anos) e os recém-contratados (contratados a menos de 5 anos) da instituição. A coleta de dados foi realizada no intervalo entre as aulas e foi obtida uma amostragem de 100 alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de verificar se a motivação dos alunos pelo conhecimento é influenciada pelo tempo de docência, observe a **Figura 01**. Nesta figura é possível perceber que os alunos dos professores recém-contratados são motivados a frequentar as aulas, pois 96% (68% sim e 28% às vezes) sentem vontade de ir às aulas. Por outro lado, 87% (33% sim e 54% às vezes) dos alunos de professores veteranos na instituição também se sentem motivados a frequentar

as aulas. (Figura 01). Ao contrastarmos estes dois resultados percebemos uma proximidade entre eles e, neste sentido, não se pode afirmar conclusivamente que os alunos dos professores recém-contratados são mais motivados que os alunos de professores veteranos.

Figura 01. Porcentagem das respostas dos alunos de professores recém-contratados e veteranos, para a questão: “Sinto vontade de vir para essa aula?”



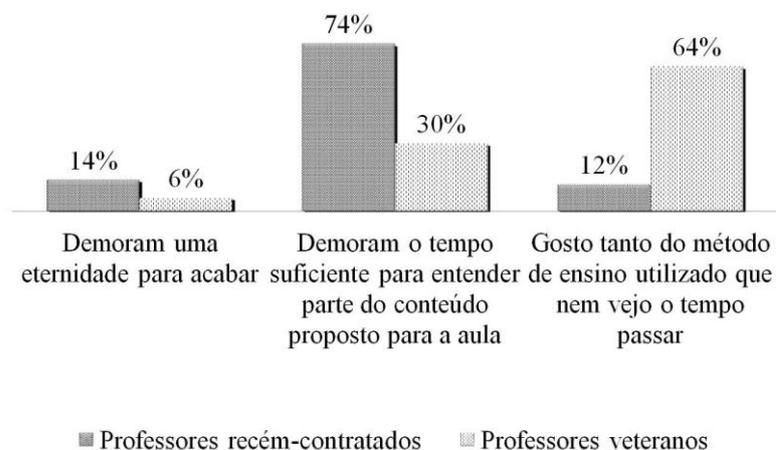
Fonte: Os autores, 2018.

Para motivar o aluno a frequentar e participar das aulas, é necessário que os membros da instituição, em especial os professores e suas práticas, sejam criativos, permitindo o desenvolvimento do potencial criador dos alunos (YELÓS, 2002). Portanto utilizar a criatividade como ferramenta para gerar estratégias para o processo de ensino-aprendizagem efetivo, dentro de sala de aula, torna-se necessidade de cada professor (MARTÍNEZ, 2002). Oliveira (2003) encontrou resultados interessantes, em um estudo com o objetivo de investigar a percepção de professores sobre procedimentos úteis para a promoção da criatividade em sala de aula. Para este autor, em geral, os professores reconhecem a importância de desenvolver a criatividade em sala de aula, manifestam desejo de ministrar aulas mais criativas, mas apontam muitas barreiras que dificultam esta prática, como a falta de tempo para preparar e ministrar as aulas, excesso de conteúdo a ser ministrado e ausência de apoio da direção da escola. Além disso, Mariani e Alencar (2005) verificaram que os fatores mais enfatizados como facilitadores da criatividade do professor foram a liberdade e a paixão

pelo trabalho, mas por outro lado, as barreiras identificadas estavam relacionadas à problemas no relacionamento professor/estudante.

Com relação ao tempo de duração das aulas, 14% dos alunos dos professores recém-contratados, consideram que demora uma eternidade para acabar, 74% acreditam que o tempo das aulas é suficiente para aprenderem o conteúdo proposto pelo professor e somente 12% gostam tanto do método que não veem o tempo passar. Analisando as respostas dos alunos dos professores veteranos na instituição, verificamos que apenas 6% consideram que o tempo das aulas demora uma eternidade para acabar, 30% acham que demoram tempo suficiente para entender parte do conteúdo proposto e a maioria dos alunos (64%) gostam do método de ensino e não vêm o tempo passar (**Figura 02**).

Figura 02. Porcentagem das respostas dos alunos de professores recém-contratados e veteranos, para a questão: “**Em relação ao tempo de duração das aulas**”.



Fonte: Os autores, 2018.

Em outro estudo relacionado ao tempo de docência houve a indicação que alunos de professores veteranos consideram que recebem mais suporte do professor à expressão de ideias e demonstraram uma percepção mais positiva do clima de sala de aula para o interesse pela aprendizagem (CASTRO e FLEITH, 2008). Talvez os professores veteranos, por possuírem uma maior familiaridade com a instituição em que trabalham e com os alunos de maneira geral, apresentem uma melhor empatia com estes, e isto acaba por influenciar positivamente sua forma de administrar as aulas.

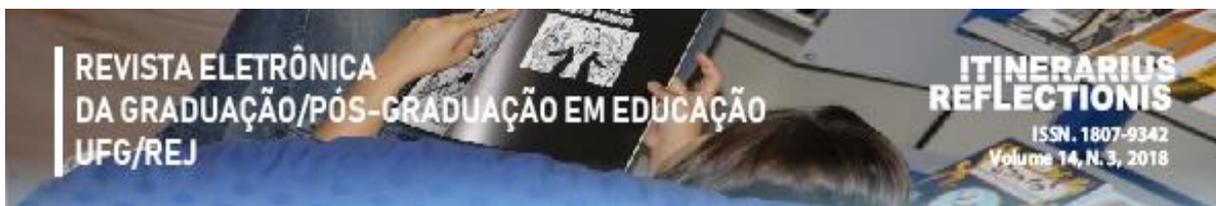
Quanto ao aprendizado em sala de aula, nenhum dos alunos (0%) dos professores recém-contratados têm a sensação que não aprenderam nada, 28% aprenderam pouco do que foi ensinado, 52% desses alunos tem certeza que aprenderam o suficiente e 20% aprenderam o suficiente e se sentem motivados à pesquisar e aprofundar os conteúdos aprendidos em sala. Por outro lado, 10% dos alunos de professores veteranos têm a sensação de que não aprenderam nada, (50%) aprenderam pouco do que foi ensinado, 36% dos alunos tem certeza que aprenderam o suficiente e somente 4% aprenderam o suficiente e se sentem motivados à pesquisar e aprofundar os conteúdos aprendidos em sala. (**Figura 03**).

Figura 03. Porcentagem das respostas dos alunos de professores recém-contratados e veteranos, para a questão: “**Em relação ao aprendizado da disciplina em questão, ou final de cada aula:**”



Fonte: Os autores, 2018.

Fleith (2000); Hasirci e Demirkan, (2003); McCoy e Evans, (2002) defendem a importância do ambiente escolar, principalmente de sala de aula, para a expressão criativa e aprendizagem dos alunos, sendo que o professor faz parte deste ambiente e sua atuação, suas práticas, favorecem ou não o desenvolvimento da criatividade dos alunos, assim como a aprendizagem. Em nosso trabalho, observamos dados antagônicos, pois os alunos dos

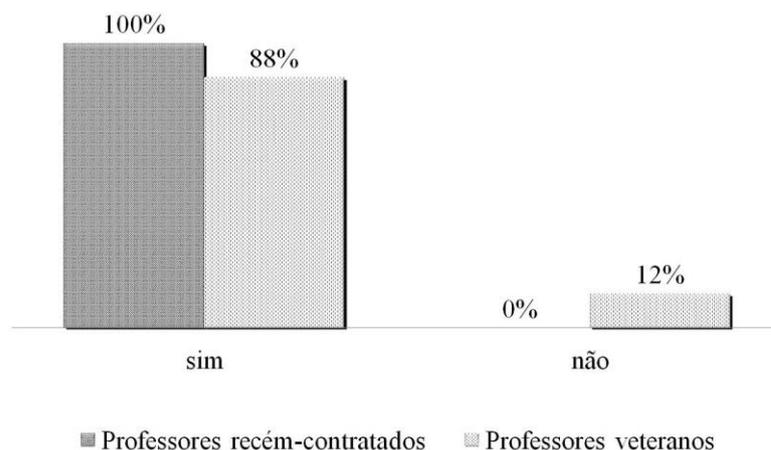


professores veteranos (64%) apesar de gostarem do método de ensino, apenas 4% aprenderam o suficiente e se sentem motivados à pesquisar e aprofundar seus conhecimentos.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específico, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Geralmente os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente. Segundo Mello e Oliveira (2005), o professor que está iniciando na carreira acadêmica vê reforçada a perspectiva “aprender enquanto se faz” ou “aprender pela experiência” e provavelmente em consequência disso se esforça mais no preparo das aulas e em motivar os estudantes. Apesar dos professores veteranos conseguirem criar um ambiente favorável ao aprendizado em sala de aula, isto não se reflete no aprendizado dos alunos, possivelmente por sua linguagem excessivamente técnica, que não é compreendida facilmente pelos acadêmicos.

Ao analisarem se método de avaliação é condizente com o conteúdo abordado em sala de aula, todos os alunos (100%) dos professores recém-contratados responderam que as avaliações são condizentes com o conteúdo abordado (**Figura 04**). Uma alta porcentagem (88%) dos alunos dos professores veteranos também concordam que as avaliações são condizentes com o conteúdo abordado em sala de aula.

FIGURA 04. Porcentagem das respostas dos alunos de professores recém-contratados e veteranos, para a questão: “As avaliações (provas, seminários, entre outros) são condizentes com o conteúdo abordado”



Fonte: Os autores, 2018.

Em nosso estudo todos os alunos, independentemente dos professores, se sentem motivados a frequentar as aulas e concordam que os professores aplicam avaliações coerentes com os conteúdos estudados em sala de aula. A formação para o exercício do ensino superior é um campo que merece muita atenção em termos de pesquisas e práticas. Geralmente, quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino, ela se encontra circunscrita a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, na pós-graduação, com uma carga horária ínfima. Na disciplina supracitada há orientações para o professor universitário atuar em sala de aula, mas não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (ANASTASIOU, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com este estudo que, o instrumento de pesquisa utilizado não foi suficiente para verificarmos se a motivação do aluno em aprender é influenciada pelo tempo de docência. A motivação, como um constructo complexo que envolve muitas variáveis, exige resultados de pesquisas teóricas e práticas, além de reflexão, visto que, a motivação para



aprender e ensinar é uma via dupla e os dois lados devem se empenhar. Dados provenientes de novas pesquisas, com instrumentos que avaliem o contexto na determinação da motivação podem ser valiosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Lea Graças Camargo. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: **Olhar do professor**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2005.

BERNARDINHO, Elizabete Aparecida. **O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do estudante no contexto de aprendizagem de língua estrangeira**. Disponível em:

<http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_005/artigos/educacao/pdfs/O%20PENSAMENTO.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BORUCHOVITCH, Evely. Escala de avaliação da motivação para aprender para alunos universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. In: **Avaliação Psicológica**, v. 7, n 2, p. 127-134, 2008.

CASTRO, Júlia Rosa de Castro; FLEITH, Denise de Souza. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 12, p. 101-118, 2008.

DECI, Edward; VALLERAND, Robert; PELLETIER, Luc; RICHARD, Ryan. Motivation in education: The self-determination perspective. In: **Educational Psychologist**, v. 26, n 3-4, p. 325-346, 1991.

FLEITH, Denise de Souza. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. In: **Roeper Review**, n. 3, p. 148-152, 2000.

GOTTFRIED, A. E.; FLEMING, J. S.; GOTTFRIED, A. W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. In: **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 3-13, 2001.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufuni. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HASIRCI, Deniz; DEMIRKAN, Halime. Creativity in learning environment: The case of two sixth grade art-rooms. In: **Journal of Creative Behavior**, v.37, p. 17-41, 2003.

HARACKIEWICZ, Judith; BARRON, Kenneth; TAUER, John; CARTER, Suzanne; ELLIOT, Andrew. Short term and long-term consequences of achievement goals: predicting



interest and performance over time. In: **Journal of Educational Psychology**, v. 92, p. 316-330, 2000.

LEPPER, Mark R, CORPUS, Jennifer Henderlong, IYENGAR, Sheena. Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. In: **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 2, p. 184 -196, 2005.

LIEURY, A; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Lima Soriano. Criatividade no trabalho docente segundo professores de História: limites e possibilidades. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

MARTÍNEZ, Albertina, Mitjás. A criatividade na escola: três direções de trabalho. In: **Linhas Críticas**, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Sobre Confiabilidade e Validade. In: **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. v. 8 n. 20. p. 1-12. 2006.

McCOY, Janetta Mitchell; EVANS, Gary. The potential role of the physical environment in fostering creativity. **Creativity Research Journal**, v. 14, n. 3-4, p. 409-426, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

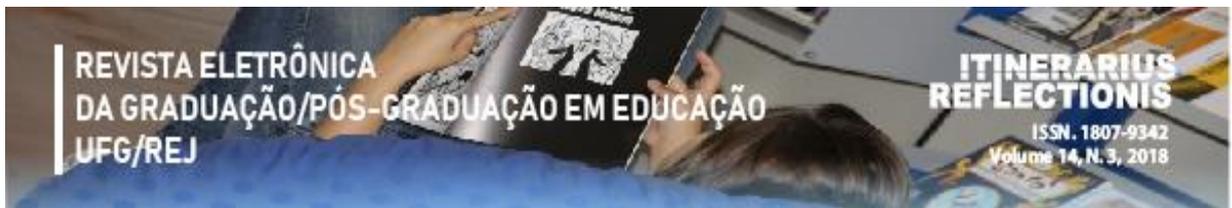
OLIVEIRA, A. L. A. **Percepção de professores do ensino fundamental sobre procedimentos úteis à promoção da criatividade em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. In: **Educar**, n. 34, p.169-184, 2009.

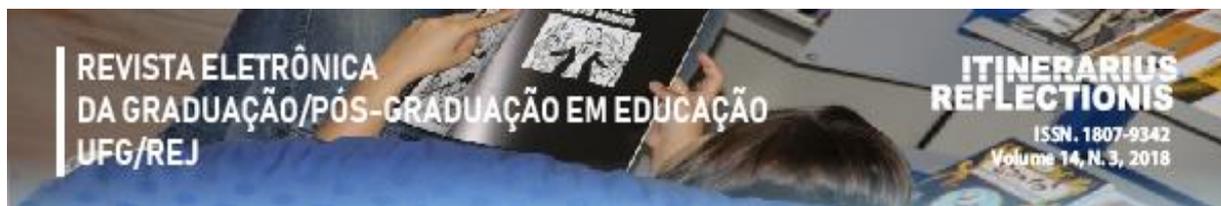
RYAN, Richard; DECI, Edward. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: **American Psychologist**, v. 55, n.1, p. 68-78, 2000.



TAPIA, J. A.; FITA. E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** ed. São Paulo: Loyola , 7a ed., 2006.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação:** 7. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

YELÓS, M. L. N. P. La problemática de la capacitación de docentes en ejercicio: una alternativa de solución. In: **Linhas Críticas**, v. 8, p. 289-307. 2002.



ANEXO 01. Questionário estruturado respondido pelos alunos pesquisados da UFG.

QUESTIONÁRIO - APLICADOS AOS ALUNOS.

Sexo: _____ Idade: _____

Questão 01) Sinto vontade de vir para esta aula?

sim não às vezes

Questão 02) Sinto-me à vontade para interromper a aula e fazer perguntas relacionadas ao conteúdo abordado?

sim não às vezes

Questão 03) Após as aulas, sente-se estimulado a buscar novos conhecimentos na biblioteca, em conversas com colegas ou na internet?

sim não às vezes

Questão 04) Considero que os recursos didáticos utilizados pelo professor são suficientes para a compreensão do conteúdo abordado?

sim não

Questão 05) O professor disponibiliza recursos didáticos extra-sala de aula?

sim não

Questão 06) Em relação ao tempo de duração das aulas, você considera que:

- demoram uma eternidade para acabar.
- demoram o tempo suficiente para entender parte do conteúdo proposto para a aula.
- gosto tanto do método de ensino utilizado que nem vejo o tempo passar.

Questão 07) As avaliações (provas, seminários, entre outros) são condizentes com o conteúdo abordado?

sim não

Questão 08) Em relação a aprendizagem da disciplina em questão, ao final de cada aula, você diria que:

- Tem a sensação que não aprendeu nada.
- Aprendeu pouca coisa do que foi ensinado.
- Tem certeza que aprendeu bastante sobre o que foi ensinado.
- Aprendeu bastante do que fui ensinado e tem vontade de pesquisar mais.

