



MOTIVAÇÃO DO ALUNO PARA APRENDER: FATORES INIBIDORES SEGUNDO GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

*Evely Boruchovitch*¹
*Eunice Maria Lima Soriano de Alencar*²
*Denise de Souza Fleith*³
*Marília Saldanha da Fonseca*⁴

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo investigar: (a) fatores identificados como entraves que dificultam ao professor motivar seus alunos para o estudo e aprendizagem na perspectiva de gestores e coordenadores pedagógicos de instituições educacionais públicas e particulares do ensino fundamental; (b) características de professores que promovem e que inibem a motivação do aluno para aprender segundo gestores e coordenadores pedagógicos; (c) possíveis diferenças entre gestores e coordenadores de instituições de ensino públicas e particulares nas variáveis pesquisadas. Os dados obtidos são promissores e apresentam importantes implicações psicoeducacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação para aprendizagem. Administradores escolares. Formação de professores.

STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN: INHIBITING FACTORS ACCORDING TO ADMINISTRATORS AND PEDAGOGICAL COORDINATORS

ABSTRACT: The purpose of the present study is to investigate (a) the factors which hinder teachers to motivate their students to learn according to administrators and pedagogical coordinators from both public and private basic education institutions; (b) teachers' characteristics which promote and inhibit students' motivation to learn according to administrators and pedagogical coordinators; (c) possible differences between administrators and pedagogical coordinators from public and private schools in major variables surveyed. Results are promising and present important psychoeducational implications.

KEYWORDS: Motivation to learn. School administrators. Teacher education.

MOTIVACIÓN DEL ALUMNO PARA APRENDER: FACTORES INHIBIDORES SEGÚN ADMINISTRADORES Y COORDINADORES PEDAGÓGICOS

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo investigar: (a) los factores identificados como barreras que dificultan al profesor motivar a los estudiantes a estudiar y aprender en la perspectiva de los gestores y coordinadores pedagógicos de las instituciones educativas de primaria públicas y privadas, (b) las características de los maestros que promueven e inhiben la motivación del estudiante para aprender, de acuerdo con gestores y coordinadores, (c) las posibles diferencias entre los gestores y coordinadores de las instituciones educativas públicas y privadas en las variables encuestadas. Los datos obtenidos son prometedores y tienen importantes implicaciones psicoeducativas.

PALABRAS CLAVE: Motivación para el aprendizaje. Administradores escolares. Formación de profesores.

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; Pesquisadora do CNPq – Campinas, SP – Brasil – e-mail: evely@unicamp.br

² Professora Emérita do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; Pesquisadora do CNPq – Brasília, DF – Brasil – e-mail: eunices.alencar@gmail.com

³ Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; Pesquisadora do CNPq – Brasília, DF – Brasil – e-mail: fleith@unb.br

⁴ Professora convidada da Coordenadoria de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Universitário de Barra Mansa – Barra Mansa, RJ – e-mail: mariliasf@uol.com.br

Recebido em: 26/08/2013 – **Aceito em:** 07/10/2013.

1. INTRODUÇÃO

A falta de motivação dos alunos vem sendo apontada como um dos maiores problemas do cotidiano escolar. Pesquisas realizadas nas últimas décadas reconhecem que a motivação para aprender afeta demasiadamente o desempenho escolar dos estudantes (BZUNECK, 2010; SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008; STEINMAYR; SPINATH, 2009). Historicamente, as concepções sobre motivação à realização partiram de um modelo predominantemente dinâmico que enfatizava os traços e a dinâmica da personalidade (ATKINSON, 1964; McCLELLAND, 1961) para um mais eminentemente cognitivo, cuja ênfase recai nos pensamentos, emoções e crenças humanas, construídos pelo indivíduo a partir de suas interações com o ambiente em que vive (NICHOLLS, 1984). Graham e Weiner (1996) afirmam que, com a revalorização da cognição nos anos 1960, o homem passa a ser considerado como naturalmente motivado, sendo a sua motivação determinada, em grande parte, por crenças individuais que precisam ser conhecidas, em virtude do impacto que exercem no seu comportamento.

A compreensão da motivação como um processo mediado por crenças e os variados fatores que a influenciam atraíram as investigações sobre o tema. Ademais, o reconhecimento do inegável papel que as cognições e crenças pessoais exercem no processo ensino-aprendizagem levou a um aumento de pesquisas sobre motivação no contexto educativo. O estudo das cognições referentes à motivação escolar e acadêmica ganha então, destaque entre os teóricos contemporâneos da motivação, que a consideram como um complexo construto multidimensional (GRAHAM; WEINER, 1996; SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008). Abordagens teóricas diversas são então construídas para desvendá-la. Constructos como motivação intrínseca e extrínseca (AMABILE; COLS., 1994; HARTER, 1981), crenças de autoeficácia (BANDURA, 1989; SCHUNK; PAJARES, 2004), a teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; REEVE; DECI; RYAN, 2004), a teoria de metas de realização (NICHOLLS, 1984; WOLTERS, 2004) e da atribuição de causalidade (WEINER, 1979, 1985, 2004) são os principais norteadores dos estudos atuais acerca da motivação orientada à aprendizagem (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008).

Os motivos são construtos hipotéticos, construídos por teóricos, para fazer o comportamento mais compreensível e previsível (STIPEK, 1993). Motivação é o processo pelo qual uma ação ou um conjunto de ações são iniciados tendo em vista o alcance de uma meta estabelecida. Pode-se dizer que o processo motivacional dá início, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta. Bzuneck (2009) menciona que é necessária uma análise rigorosa e cuidadosa para identificar quais alunos possuem problemas motivacionais e o porquê, já que esses tipos de problemas podem estar relacionados a fatores específicos como determinados conteúdos, professores, clima de sala de aula e/ou da escola, e fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra, entre outros.

Pesquisas mostram que a motivação intrínseca, caracterizada pelo engajamento na tarefa por puro prazer, está mais associada à aprendizagem de qualidade e ao processamento mais profundo da informação, quando comparada à extrínseca, predominantemente orientada à busca de reconhecimento e recompensa (LEPPER; CORPUS; IYENGAR, 2005; STEINMAYR; SPINATH, 2009). Um dos pontos que tem também preocupado estudiosos da motivação para a aprendizagem é a constatação de que não só a motivação intrínseca tende a declinar com o avançar da escolaridade, mas também de que os problemas decorrentes da sua falta ou precariedade tendem a se agravar (BZUNECK, 2009; SPINATH, 2005; STIPEK, 1993). Embora a motivação do aluno para aprender seja indubitavelmente muito importante, ela não pode ser concebida apenas como uma qualidade interna sua. Em consonância, tem havido um esforço crescente para compreendê-la em associação com outras variáveis igualmente relevantes em nível contextual, como as crenças do professor (CLEARY, 2011; GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; OLIVEIRA; BARCELOS, 2012), suas práticas pedagógicas (KNUPPE, 2006; OTAVIANO; ALENCAR; FUKUDA, 2012), a estrutura e o clima de sala de aula, a cultura da escola (LENS, MATOS; VANSTEENKISTE, 2008) e os valores da família (PEIXOTO; RODRIGUES, 2005; WHITNEY; HIRSCH, 2007), entre outras.

Entre as teorias da motivação relacionadas ao contexto educativo, pode-se dizer que a da atribuição de causalidade de Weiner (1979; 2004; 2010) mostra-se bastante relevante para a compreensão da interpretação que a equipe pedagógica faz acerca dos fatores inibidores da motivação dos alunos para aprender, sendo o referencial teórico adotado no presente estudo.

1.1 A teoria da atribuição de causalidade: uma breve descrição

A teoria da atribuição de causalidade foi criada por Weiner (1979, 1985). Ela integra o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Como descrito em Martini e Boruchovitch (2004), parte do pressuposto que a busca de antecedentes causais referentes a um determinado resultado geram emoções específicas e tem constatadas implicações à ação do indivíduo. Embora existam outras possibilidades, inteligência (ou falta de), esforço (ou falta de), sorte (ou falta de) e facilidade ou dificuldade da tarefa são as causas mais frequentemente apontadas pelo indivíduo como possíveis explicações para as suas experiências de sucesso e fracasso no contexto educativo. Weiner (1979, 1985) concebe a causa como tendo três dimensões: o *locus*, a controlabilidade e a estabilidade. O *locus* diz respeito à localização da causa como interna ou externa à pessoa. A controlabilidade se refere ao grau de controle que o indivíduo acredita ter ou não sobre uma determinada causa. Já a estabilidade está associada ao fato de a causa ser ou não passível de mudança. Atribuir causas às experiências de sucesso e fracasso e interpretá-las em relação às suas três dimensões é, segundo Weiner (1979; 2004; 2010), um fenômeno subjetivo. Nota-se que, no início da construção da teoria, Weiner (1979, 1985) dá grande destaque ao seu caráter intrapessoal. Todavia, mais recentemente, Weiner (2004; 2010) desenvolve sua teoria interpessoal da atribuição de causalidade, dando destaque também ao exame do impacto que a atribuição que o indivíduo faz tem em outro significativo, isto é, ao estudo de como outra pessoa interpretará ou atribuirá causas àquele mesmo evento.

A concepção e as evidências provenientes da pesquisa empírica de que as atribuições causais disfuncionais são passíveis de mudança, por meio de intervenções ou retreinamento, dotam essa teoria de importantes implicações psicoeducacionais (Weiner, 2010).

Tendo em vista a importância das investigações relativas à motivação do aluno para aprender, a escassez de estudos que examinam distintos fatores que a influenciam na perspectiva de profissionais que assistem o professor em sua prática pedagógica e, ainda, levando em conta que a identificação de entraves à promoção da motivação para aprender em sala de aula pode ser muito valiosa na organização de programas de preparação de professores e dos demais membros da equipe pedagógica para assegurar condições mais propícias à motivação dos alunos para aprender, desenvolveu-se o presente estudo com o objetivo de investigar: (a) fatores identificados como entraves que dificultam ao professor motivar seus alunos para o estudo e aprendizagem na perspectiva de gestores e coordenadores pedagógicos de instituições educacionais públicas e particulares do ensino fundamental; (b) características de professores que promovem e que inibem a motivação do aluno para aprender segundo gestores e coordenadores pedagógicos; (c) possíveis diferenças entre gestores e coordenadores de instituições de ensino públicas e particulares nas variáveis pesquisadas. Os dados obtidos serão examinados à luz da teoria de atribuição de causalidade (WEINER, 1979, 1985, 2010).

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram do estudo 118 gestores e 66 coordenadores pedagógicos. Entre os gestores, 26 (22,0%) eram do sexo masculino e 92 (78,0%) do sexo feminino. Noventa e seis (81,4%) trabalhavam em escolas públicas e os demais (n=22; 18,6%) em escolas particulares de distintas regiões administrativas do Distrito Federal. A idade desses participantes variou de 27 a 66 anos (M=40,08; DP=8,66), com tempo de experiência na função variando entre 1 e 40 anos (M=7,56; DP=7,20). Quanto ao grau de escolaridade, 32 (27,1%) informaram ter concluído curso superior, 80 (67,8%) ter cursado especialização e cinco, o mestrado. Três deixaram de indicar a idade, oito o tempo de experiência na função e um, o seu grau de escolaridade.

Quanto aos coordenadores, sete (10,6%) eram do sexo masculino e os demais (n=59; 89,4%) do feminino. Trinta e cinco (53,0%) atuavam em escolas públicas e 31 (47,0%) em escolas particulares de distintas regiões administrativas do Distrito Federal, sendo que 41 (62,1%) haviam cursado especialização e 24 (36,4%), apenas curso superior. A idade desses participantes variou entre 26 e 62 anos (M=39,33; DP=7,57), com tempo de experiência entre 1 e 26 anos (M=6,63; DP=5,73). Dois coordenadores deixaram de informar a idade, quatro o tempo de experiência e um, o grau de escolaridade.

2.2 Instrumento e procedimento de coleta de dados

Foi utilizado um questionário que incluía questões para levantamento de dados biográficos dos respondentes e de informações a respeito do tipo e local da escola em que trabalhavam, uma *checklist* com um conjunto de itens referentes a possíveis entraves à motivação para o estudo e aprendizagem e as seguintes questões abertas: O que os “bons” professores fazem para motivar os alunos? O que os “maus” professores fazem para desmotivar os alunos? Alguns itens da *checklist* eram relacionados a características do aluno; outros a características do professor e ainda outros a elementos do contexto (estrutura e clima de sala de aula, da escola, cultura da escola e família). Eles foram construídos com base na literatura, em especial em Bzuneck (2009; 2010). O questionário incluía também uma *checklist* constituída de itens referentes a distintos fatores que podem constituir barreiras à promoção da criatividade em sala de aula pelo professor, entre outras questões, referentes a um projeto de pesquisa maior, que não será aqui apresentada .

A coleta de dados foi precedida por um estudo piloto realizado com gestores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas e particulares que não identificou necessidade de qualquer mudança nem nos instrumentos, nem nos procedimentos de coleta de dados. Os dados foram coletados pela segunda autora deste artigo, por estudantes de pós-graduação e bolsistas de Iniciação Científica, predominantemente de forma coletiva. A participação no estudo foi voluntária, tendo sido assegurado aos participantes o caráter confidencial das respostas fornecidas e informado que os dados seriam analisados coletivamente, cumprindo assim as exigências éticas legais.

2.3 Análise dos dados

Foram calculadas a frequência e porcentagem em cada item da *checklist* (total e por tipo de instituição de ensino). O qui-quadrado foi utilizado para análise das diferenças entre gestores de instituições públicas e particulares, entre coordenadores pedagógicos de instituições públicas e particulares e entre os dois grupos de participantes (gestores e coordenadores pedagógicos). Para o exame das questões abertas, foi utilizada análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2004). Após a construção e a revisão de categorias realizadas por dois professores doutores, autores do presente artigo, foi efetuada a categorização das respostas, por um dos autores, por meio de classificação das unidades de significação, levantando-se, a seguir, a sua frequência e porcentagem. Como surgiram poucas discrepâncias no processo de categorização, elas foram resolvidas buscando um acordo.

3. RESULTADOS

Pode-se constatar que os fatores mais apontados pelos gestores de instituições de ensino fundamental como entraves ao professor para promover a motivação para o estudo e aprendizagem de seus alunos, foram: pouca importância atribuída ao estudo por parte da família (n=77; 65,3%); desconhecimento do aluno de que ele também é responsável pela sua aprendizagem (n=70; 59,3%); desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado (n=68; 57,6%); dificuldade do professor em despertar

a curiosidade do aluno com relação ao conteúdo ministrado (n=66; 55,9%); e falta de pré-requisito do aluno para compreender o conteúdo ministrado (n=66; 55,9%). Os menos indicados foram: forma como o currículo é estruturado (n=18; 15,3%); falta de tempo do aluno para se dedicar ao estudo (n=19; 16,1%); e professores com conhecimento limitado do conteúdo da(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade (n=24; 20,3%).

TABELA 1 – *Entraves à motivação do aluno para o estudo e aprendizagem segundo gestores de instituições de ensino (N=118)*

Entraves	f	%
Pouca importância atribuída ao estudo por parte da família.	77	65,3
Desconhecimento do aluno de que ele também é responsável pela sua aprendizagem.	70	59,3
Desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado.	68	57,6
Dificuldade do professor em despertar a curiosidade do aluno com relação ao conteúdo ministrado.	66	55,9
Falta de pré-requisito do aluno para compreender o conteúdo ministrado.	66	55,9
Elevado número de alunos em sala de aula, dificultando o atendimento individualizado por parte do professor.	58	49,2
Dificuldade do professor em transcender o mero cumprimento do programa e dotar os conteúdos a serem ensinados de sentido e importância para a vida do aluno.	56	47,5
Desconhecimento por parte do professor de estratégias efetivas de ensino para mobilizar o interesse do aluno em sala de aula.	56	47,5
Descrença do professor quanto à sua capacidade de fazer a diferença na vida do aluno.	48	40,7
Falta de entusiasmo pela atividade docente.	48	40,7
Descrença do professor quanto à sua capacidade de dar aulas interessantes e motivadoras.	48	40,7
Falta de paciência dos professores para com os alunos que têm dificuldade em aprender.	45	38,1
Dificuldade do aluno em compreender o conteúdo que está sendo ministrado.	44	37,3
Presença de alunos indisciplinados que perturbam o trabalho docente.	42	35,6
Envolvimento do aluno com as novas Tecnologias da Informação, levando-o a se desinteressar pela forma tradicional como o ensino é ministrado.	41	34,7
Incapacidade do aluno em ver a relevância do que é ensinado pelo professor.	39	33,1
Desencantamento do aluno com a escola.	38	32,2
Sobrecarga de trabalho dos professores, reduzindo a sua energia para as atividades de ensino.	32	27,1
Professores com conhecimento limitado do conteúdo da(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade.	24	20,3
Falta de tempo do aluno para se dedicar ao estudo.	19	16,1
Forma como o currículo é estruturado.	18	15,3

Fonte: Autoras

Os resultados indicaram ainda que, embora um percentual mais elevado de gestores de instituições públicas do que de instituições particulares tenha apontado a maioria dos entraves à motivação do aluno para o estudo e aprendizagem, em apenas quatro itens da *checklist* diferenças significativas foram observadas entre os dois grupos. Um percentual significativamente superior dos

primeiros, comparativamente aos de escolas particulares, indicou elevado número de alunos em sala de aula dificultando o atendimento individualizado por parte do professor (55, 57,3% vs 3, 13,6%; χ^2 13,65, $p = 0,0001$) e pouca importância atribuída ao estudo por parte da família (67, 69,8% vs 10, 45,5%; χ^2 4,68, $p = 0,031$). Por outro lado, forma como o currículo é estruturado (11, 11,5% vs 7, 31, 8%; χ^2 5,74, $p = 0,017$) e sobrecarga de trabalho dos professores, reduzindo a sua energia para as atividades de ensino (22, 22,9% vs 10, 45,5%; χ^2 4,60, $p = 0,032$) foram significativamente mais sinalizados por gestores de instituições particulares.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, observou-se que os fatores mais apontados por eles como entraves enfrentados pelos professores para motivar os seus alunos para o estudo e aprendizagem foram: dificuldade do professor em despertar a curiosidade do aluno com relação ao conteúdo ministrado (n=47; 71,2%); pouca importância atribuída ao estudo por parte da família (n=46; 69,7%); dificuldade do professor em transcender o mero cumprimento do programa e dotar os conteúdos a serem ensinados de sentido e importância para a vida do aluno (n=41; 62,1%); presença de alunos indisciplinados que perturbam o trabalho docente (n=38; 57,6%); e desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado (n=38; 57,6%). As barreiras menos indicadas foram: falta de tempo do aluno para se dedicar ao estudo (n=14; 21,2%); professores com conhecimento limitado do conteúdo da(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade (n=14; 21,2%); e forma como o currículo é estruturado (n=19; 28,8%).

TABELA 2 – Entraves à motivação do aluno para o estudo e aprendizagem segundo coordenadores pedagógicos (N=66)

Entraves	f	%
Dificuldade do professor em despertar a curiosidade dos alunos com relação ao conteúdo ministrado.	47	71,2
Pouca importância atribuída ao estudo por parte da família.	46	69,7
Dificuldade do professor em transcender o mero cumprimento do programa e dotar os conteúdos a serem ensinados de sentido e importância para a vida do aluno.	41	62,1
Presença de alunos indisciplinados que perturbam o trabalho do docente.	38	57,6
Desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado.	38	57,6
Desconhecimento do aluno de que ele também é responsável pela sua aprendizagem.	36	54,5
Desconhecimento por parte do professor de estratégias efetivas de ensino para mobilizar o interesse do aluno em sala de aula.	36	54,5
Elevado número de alunos em sala de aula, dificultando o atendimento individualizado por parte do professor.	33	50,0
Sobrecarga de trabalho dos professores, reduzindo	33	50,0

a sua energia para as atividades de ensino.		
Descrença do professor quanto à sua capacidade de fazer a diferença na vida do aluno.	31	47,0
Envolvimento do aluno com as novas Tecnologias da Informação, levando-o a se desinteressar pela forma tradicional como o ensino é ministrado.	30	45,5
Falta de pré-requisito do aluno para aprender o conteúdo ministrado.	29	43,9
Dificuldade do aluno em compreender o conteúdo que está sendo ministrado.	29	43,9
Descrença do professor quanto à sua capacidade de dar aulas interessantes e motivadoras.	25	37,9
Falta de entusiasmo do professor pela atividade docente.	24	36,4
Incapacidade do aluno em ver a relevância do que é ensinado pelo professor.	22	33,3
Desencantamento do aluno com a escola.	22	33,3
Falta de paciência dos professores para com os alunos que têm dificuldade em aprender.	22	33,3
Forma como o currículo é estruturado.	19	28,8
Professores com conhecimento limitado do conteúdo da(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade.	14	21,2
Falta de tempo do aluno para se dedicar ao estudo.	14	21,2

Fonte: Autoras

De forma similar ao observado entre gestores, maior frequência de coordenadores de instituições de ensino público sinalizou grande parte dos fatores elencados como entraves enfrentados pelo professor para motivar o aluno. Entretanto, as diferenças entre os dois grupos de coordenadores foram significativas em apenas nos seguintes itens: pouca importância atribuída ao estudo por parte da família, presença de alunos indisciplinados, desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado, elevado número de alunos em sala de aula, dificultando o atendimento individualizado por parte do professor, falta de pré-requisito do aluno para aprender o conteúdo ministrado, envolvimento do aluno com as novas tecnologias da informação, levando-o a se desinteressar pela forma tradicional como o ensino é ministrado e desencantamento do aluno com a escola. Esses itens foram sinalizados por um percentual significativamente superior de coordenadores de escolas públicas.

TABELA 3 – Diferenças significativas entre coordenadores de instituições de ensino público e particular nos entraves à motivação do aluno para o estudo e aprendizagem

Entraves	Instituições de Ensino				χ^2	p
	Pública (n=35)		Particular (n=31)			
	f	%	f	%		
Pouca importância atribuída ao estudo por parte da família.	31	88,6	15	48,4	12,57	0,0001
Desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado.	24	68,6	14	45,2	3,69	0,04
Elevado número de alunos em sala de aula, dificultando o atendimento individualizado por parte do professor.	26	74,3	7	22,6	17,58	0,0001
Envolvimento do aluno com as novas Tecnologias da Informação, levando-o a se desinteressar pela forma tradicional como o ensino é ministrado.	20	57,1	10	32,3	4,11	0,043
Falta de pré-requisito do aluno para aprender o conteúdo ministrado.	22	62,9	7	22,6	10,83	0,001
Desencantamento do aluno com a escola.	16	45,7	6	19,4	5,14	0,023.

Fonte: Autoras

Comparou-se também a percepção de coordenadores e gestores pedagógicos no que diz respeito aos fatores que dificultam ao professor promover a motivação dos alunos para o estudo e aprendizagem. Os resultados indicaram poucas diferenças entre os dois grupos de participantes. Observou-se, entretanto, que dificuldade do professor em despertar a curiosidade do aluno com relação ao conteúdo ministrado, forma como o currículo é estruturado, presença de alunos indisciplinados que perturbam o trabalho docente e sobrecarga de trabalho dos professores, reduzindo a sua energia para as atividades de ensino, foram significativamente mais apontadas por coordenadores pedagógicos.

TABELA 4 – Diferenças significativas entre coordenadores pedagógicos e gestores de instituições de ensino nos entraves à motivação do aluno para o estudo e aprendizagem

Entraves	Cargo				χ^2	P
	Coordenadores (N=66)		Gestores (N=118)			
	F	%	f	%		
Dificuldade do professor em despertar a curiosidade do aluno com relação ao conteúdo ministrado.	47	71,2	66	55,9	4,17	0,041
Forma como o currículo é estruturado.	19	28,8	18	15,3	4,83	0,028
Presença de alunos indisciplinados que perturbam o trabalho docente.	38	57,6	42	35,6	8,32	0,004
Sobrecarga de trabalho dos professores, reduzindo a sua energia para as atividades de ensino.	33	50,0	32	27,1	9,70	0,002

Fonte: Autoras

A análise das respostas dos gestores à primeira questão aberta: “O que ‘bons’ professores fazem para motivar os alunos?” apontou como apresentado na Tabela 5, que Relação Ensino/Aprendizagem (n=96; 49,48%) foi a categoria com maior número de respostas. Ênfase aqui foi dada aos seguintes aspectos: planejamento bem estruturado e contextualizado, preocupações com a construção do conhecimento e emprego de uma diversidade de recursos e tecnologias educacionais. Características do Professor foi a segunda categoria mais frequente (n=50; 25,78%). Incluiu respostas nas quais o engajamento profissional foi apontado como fator determinante para um magistério bem-sucedido. A categoria Relação Professor/Aluno incluiu 48 respostas (24,74%). Nela, foi sinalizada a importância da atenção e interesse pelo aluno. Dezesete gestores de instituições públicas deixaram de responder à questão. Seguem exemplos de respostas que ilustram as diferentes categorias: **Relação Ensino/Aprendizagem** (preocupar-se com a construção do conhecimento, adotar práticas inovadoras, diversificadas e dinâmicas); **Relação Professor/Aluno** (manter uma relação positiva de interesse, respeito e valorização, conhecer o aluno e atender às diversidades); **Características do Professor** (ser dinâmico, mediador da aprendizagem, ter prazer em ensinar).

TABELA 5 – Fatores relacionados a professores que motivam os alunos segundo gestores de instituições públicas e particulares

Categorias	Tipo de Escola					
	Pública (n=96)		Particular (n=22)		Total (n=118)	
	f	%	f	%	f	%
Relação Ensino/Aprendizagem	77	51,33	19	43,18	96	49,48
Relação Professor/Aluno	34	22,67	14	31,82	48	24,74
Características do Professor	39	26,00	11	25,00	50	25,78
Total	150	100	44	100	194	100

Fonte: Autoras

Também entre os coordenadores, a categoria com maior número de resposta foi referente à Relação Ensino/Aprendizagem (n=72; 60%). Ênfase nessa categoria foi dada ao planejamento, à criatividade, à dinâmica e material didático utilizado nas aulas. A segunda categoria mais frequente foi Relação Professor/Aluno (n=36; 30%), na qual foi destacada pelos participantes a importância dessa relação. A categoria de resposta menos frequente foi Características do Professor (n=12; 10%). O valor do interesse pelo exercício profissional, bem como outras qualidades que um professor deve possuir foram os aspectos relevantes das respostas nessa categoria. Constatou-se que um coordenador de instituição pública de ensino deixou de responder à questão. Seguem exemplos de respostas que ilustram as diferentes categorias: **Relação Ensino/Aprendizagem** (propiciar a construção do conhecimento, oportunizar a contextualização das informações); **Relação Professor/Aluno** (manter bom relacionamento, demonstrar respeito e valorização); **Características do Professor** (ter autoridade nas relações com os alunos manter-se motivado).

TABELA 6 – Fatores relacionados a professores que motivam os alunos segundo coordenadores pedagógicos de instituições de ensino públicas e particulares

Categorias	Tipo de Escola					
	Públicas (n=35)		Particular (n=31)		Total (n=66)	
	f	%	f	%	f	%
Relação Ensino/Aprendizagem	39	63,93	33	55,93	72	60,00
Relação Professor/Aluno	19	31,15	17	28,81	36	30,00
Características do Professor	3	4,92	9	15,26	12	10,00
Total	61	100	59	100	120	100

Fonte: Autoras

Quanto às respostas dos gestores para a questão “O que ‘maus’ professores fazem para desmotivar os alunos?”, constatou-se uma incidência mais elevada na categoria Relação Ensino/Aprendizagem (n=69; 39,88%). Ênfase na pedagogia diretiva e tradicional e nas ações decorrentes dessa abordagem de ensino predominou no conteúdo das respostas. A segunda categoria mais frequente de resposta para essa questão foi Características do Professor (n=55; 31,79%), em geral, identificada pelos participantes como ligadas a temperamento pouco sociável e de difícil convívio. A Relação Professor/Aluno, categoria de resposta que emergiu menos frequentemente nessa situação (n=44; 25,44%), registra formas de interação marcadas pelo distanciamento e pelo pouco envolvimento profissional dos docentes (ver Tabela 7). Dezesete gestores de instituições públicas e um de instituição particular não responderam à questão. Seguem exemplos de respostas que ilustram as diferentes categorias: **Relação Ensino/Aprendizagem** (ministrar aulas tradicionais, expositivas; apresentar práticas desinteressantes, sem criatividade, repetitivas); **Relação Professor/Aluno** (ter uma relação sem interesse e desrespeitosa, fazer uso de avaliação coercitiva); **Características do Professor** (ser autoritário e arrogante, mostrar-se omissivo e descompromissado); **Outras** (declarar que não há maus professores na escola que dirige).

TABELA 7 – Fatores relacionados a professores que desmotivam os alunos segundo gestores de instituições públicas e particulares de ensino

Categorias	Tipo de Escola					
	Pública (n=96)		Particular (n=22)		Total (n=118)	
	f	%	f	%	f	%
Relação Ensino/Aprendizagem	57	44,88	12	26,09	69	39,88
Relação Professor/Aluno	30	23,62	14	30,43	44	25,44
Características do Professor	40	31,50	15	32,61	55	31,79
Outros	0	0	5	10,87	5	2,89

Total	127	100	46	100	173	100
-------	-----	-----	----	-----	-----	-----

Fonte: Autoras

Uma análise das respostas dos coordenadores pedagógicos a essa mesma questão indicou também que elas se concentraram nas categorias Relação Ensino/Aprendizagem (n=35; 40,23%), denotando ideias referentes a práticas metodológicas pouco atraentes e Características do Professor, predominando a visão de sua falta de compromisso com a Educação (n=33; 37,93%). Relação Professor/Aluno foi a categoria menos frequente (n=17; 19,54%). Ênfase nessa última incidiu sobre o enfraquecimento dessa relação, marcada pelo distanciamento, indiferença e hostilidade. Três coordenadores, sendo dois de instituições públicas e um de instituição particular, não responderam à questão. Seguem exemplos de respostas que ilustram as diferentes categorias: **Relação Ensino/Aprendizagem** (Não inovar, ministrar aulas monótonas, sem criatividade; não contextualizar as situações didáticas); **Relação Professor/Aluno** (não dar atendimento diferenciado aos alunos, não envolver o aluno nas atividades); **Características do Professor** (não ter comprometimento com a educação, ser resistente às mudanças).

TABELA 8 – Fatores relacionados a professores que desmotivam os alunos segundo coordenadores pedagógicos de instituições de ensino públicas e particulares

Categorias	Tipo de Escola					
	Pública (n=36)		Particular (n=31)		Total (66)	
	f	%	f	%	f	%
Relação Ensino/Aprendizagem	16	34,04	19	47,50	35	40,23
Relação Professor/Aluno	12	25,53	5	12,50	17	19,54
Características do Professor	17	36,17	16	40,00	33	37,93
Outras	2	4,26	0	0	2	2,30
Total	47	100	40	100	87	100

Fonte: Autoras

4. DISCUSSÃO

Examinou-se, neste estudo, a percepção de gestores e coordenadores pedagógicos acerca de entraves enfrentados pelos professores para motivar seus alunos. Um dos resultados mais significantes foi o elevado percentual de participantes, independentemente de serem gestores de instituições de ensino ou coordenadores pedagógicos, que apontou distintos entraves relativos tanto ao aluno quanto ao professor. Entre os relativos ao aluno, poder-se-iam citar o desinteresse discente pelo conteúdo ministrado e a falta de pré-requisito para compreender o conteúdo ministrado. Entre os referentes ao docente, destacam-se a dificuldade do professor em despertar a curiosidade dos alunos com relação ao conteúdo ministrado e a dificuldade do professor em transcender o mero cumprimento do programa, dotando de sentido e importância para a vida do aluno os conteúdos a serem ensinados. Fatores associados ao currículo escolar e condições de trabalho ocuparam um plano secundário, o que também

foi encontrado em pesquisa com professores do ensino fundamental sobre barreiras à promoção da criatividade em sala de aula (ALENCAR; FLEITH, 2008). Ademais, essas pesquisadoras observaram que a maioria dos fatores listados pelos docentes como cerceadores à criatividade em sala de aula estava relacionada apenas ao aluno (por exemplo, alunos desmotivados ou com dificuldades de aprendizagem e grande número de alunos nas turmas). Resultados semelhantes foram também encontrados por Martini (2003) em uma amostra de professores. É interessante notar, pois, que prevalece, nas pesquisas nacionais, uma tendência em se atribuir a fatores externos as dificuldades inerentes às práticas pedagógicas (WEINER, 1979, 1985, 2004, 2010). Certamente, o presente estudo amplia o conhecimento existente, ao possibilitar a constatação de que não só professores apresentam esse tipo de atribuição, mas também coordenadores e gestores. Como essas atribuições causais são crenças que podem ser disfuncionais, elas devem ser revistas em decorrência de suas importantes implicações educacionais (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004; WEINER, 1985, 2004, 2010). Uma dessas implicações é a necessidade de acesso a informações atualizadas acerca das diversas estratégias existentes para professores motivarem seus alunos por parte dos profissionais que supervisionam ou orientam o trabalho do professor (BORUCHOVITCH, 2010; BZUNECK, 2010; SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008; SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009).

Chamou-nos a atenção o elevado percentual de gestores e coordenadores (cerca de dois terços de cada grupo) que apontou a pouca importância atribuída ao estudo pela família como um dos fatores que dificultam ao professor promover a motivação dos alunos. Esse fator foi sinalizado especialmente pelos gestores e coordenadores de instituições públicas, que trabalham em escolas com número mais elevado de alunos provenientes de famílias de baixa renda. Foi esse o item mais ressaltado pelos gestores e o segundo mais apontado pelos coordenadores pedagógicos. Sabe-se que a motivação para estudar e aprender pode ser obliterada pelas circunstâncias familiares e ainda que o envolvimento dos pais na educação do aluno é um componente crítico para o sucesso do aluno na escola (PEIXOTO; RODRIGUES, 2005; WHITNEY; HIRSCH, 2007). Seguramente a necessidade de os pais trabalharem em demasia, sem tempo para supervisionar os estudos dos filhos, famílias em que apenas uma das figuras parentais está presente tendo que atender a inúmeras demandas, condições precárias em termos de recursos, instalações, espaço e material didático, mais frequentemente observadas em famílias de baixa renda, são elementos que se constituem fatores de risco e podem afetar o envolvimento do aluno em suas atividades escolares, com impacto negativo em seu nível de motivação, devendo, portanto, ser foco de ações preventivas por parte das escolas.

Ademais, não apenas o item referente à importância atribuída ao estudo pela família, mas também a grande maioria dos demais itens, tanto aqueles relativos ao aluno quanto ao professor, foram mais apontados pelos gestores e coordenadores de instituições públicas de ensino. Entre os referentes ao aluno, poder-se-iam ressaltar: desencantamento do aluno com a escola, desinteresse pelo conteúdo ministrado e dificuldade em compreender o conteúdo que está sendo ministrado. Entre os relativos ao professor, salientam-se: descrença do professor quanto à sua capacidade de fazer a diferença na vida do aluno, dificuldade em despertar a curiosidade do aluno com relação ao conteúdo ministrado e falta de paciência dos professores para com os alunos que têm dificuldade em aprender. As diferenças nas percepções dos dois grupos de profissionais possivelmente se devem à clientela de cada tipo de escola, formação continuada do professor oferecida pela rede pública e particular de ensino, estereótipos e preconceitos, entre outros aspectos. Ressalta-se ainda que, em estudos sobre dificuldades de aprendizagem, a família ou o aluno são usualmente vistos pelos professores e equipe escolar como a fonte do problema (COLLARES; MOYSÉS, 1996). Novamente, percebe-se uma tendência à

atribuição a causas externas os motivos do insucesso escolar dos estudantes (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004; WEINER, 1979; 2004; 2010).

Os dados obtidos no presente estudo chamam também atenção para a diversidade de elementos que têm impacto na motivação do aluno para aprender e que não podem ser ignorados pelo sistema educacional. São elementos que merecem uma atenção maior por parte não apenas da equipe pedagógica, mas também das autoridades educacionais, no sentido de se buscar estratégias efetivas para auxiliar o professor a ser catalizador da aprendizagem do aluno.

Ao se comparar gestores e coordenadores, constatou-se que um percentual significativamente maior desses últimos apontou dois fatores relativos ao professor (a dificuldade do docente em despertar a curiosidade do aluno com relação ao conteúdo ministrado e sobrecarga de trabalho), além da forma como o currículo é estruturado e presença de alunos indisciplinados em sala. Esse resultado nos leva a hipotetizar que os coordenadores pedagógicos possuem uma visão mais ampla dos fenômenos que ocorrem no cenário escolar, estão mais sintonizados com a literatura atual na área, que defende a adoção de uma confluência de fatores em vez de uma relação linear para compreensão dos fenômenos (GRAHAM; WEINER, 1996; SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008).

Gestores e coordenadores pedagógicos foram ainda solicitados a elaborar sobre o que bons professores fazem para motivar seus alunos e como maus professores desmotivam seus alunos. No que diz respeito aos fatores motivadores, tanto gestores quanto coordenadores pedagógicos centraram suas respostas na categoria Relação Ensino/Aprendizagem. Aspectos mencionados por eles foram o desenvolvimento de práticas inovadoras e criativas, contextualização das informações transmitidas, incentivo à construção do conhecimento e utilização de recursos e de tecnologia. Sem dúvida, essas são estratégias que, além de motivar o aluno, propiciam condições favoráveis à criatividade. A importância de uma boa Relação Professor/Aluno foi a segunda categoria mais frequente. Com relação ao mau professor, é interessante notar que as categorias mais citadas foram Relação Ensino/Aprendizagem, seguida de Características do Professor. Ou seja, o professor que desmotiva o aluno, segundo gestores e coordenadores, é aquele que ministra aulas tradicionais, repetitivas, apresenta conteúdo descontextualizado, é descomprometido com a educação, é autoritário, desinteressado e está desatualizado. Em síntese, para motivar o aluno, o professor deve adotar práticas inovadoras e contextualizadas, além de estabelecer uma boa relação com seus alunos. Por outro lado, a desmotivação parece ser fruto de práticas pedagógicas tradicionais, pouco criativas, sem contextualização e do professor que é pouco flexível e tolerante e não apresenta envolvimento e entusiasmo pelo magistério. É notório que a literatura sobre criatividade no contexto escolar também sinaliza a influência desses fatores no desenvolvimento e na expressão da criatividade do aluno e ainda que métodos instrucionais que abrem espaço para a expressão criativa contribuiriam para elevar os níveis motivacionais dos estudantes (FREDERICKS; ALFELD; ECCLES, 2010). Entretanto, deve-se destacar aqui o fato de os professores terem uma formação precária no que concerne às estratégias eficazes para motivar seus alunos (CLEARY, 2011; KNUPPE, 2006; OTAVIANO; ALENCAR; FUKUDA, 2012). Em um exame da literatura a esse respeito, Bzuneck (2010) identifica um conjunto de atividades que podem ser realizadas nessa direção.

Com vistas a ampliar a compreensão acerca dos fatores inibidores à motivação em sala de aula, buscamos ir além da percepção dos professores e alunos. Nosso objetivo foi “ouvir” o que gestores e coordenadores pedagógicos pensam a esse respeito, já que não é possível estabelecer condições favoráveis à promoção da motivação sem considerar a percepção dos demais profissionais

que atuam na escola e que influenciam no trabalho no professor. Por outro lado, o número desbalanceado de gestores e coordenadores foi uma limitação da presente pesquisa. Para estudos futuros, sugere-se, além de uma amostra mais equilibrada dos dois grupos de profissionais, o uso de entrevistas para aprofundamento dos aspectos examinados e a investigação da percepção de outros segmentos da sociedade que têm interface com a escola, como a família.

Outra pesquisa promissora é a análise de características motivacionais de professores e sua influência na motivação do aluno para estudar e aprender. Nota-se que, em estudos anteriores, a autoeficácia de professores se relacionou positivamente com a aprendizagem e desempenho do aluno (HONG; GREENE; HARTZELL, 2011). Nessa mesma direção, destaca-se ainda a necessidade do exame de novas variáveis para ampliar a compreensão do fenômeno tão complexo como motivação e, em especial, dos mecanismos que podem contribuir para uma maior ou menor qualidade motivacional dos estudantes. Ressalta-se, pois a importância de se conhecer o impacto da autoeficácia pessoal, no ensino e coletiva, das orientações motivacionais e das atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar, entre outras variáveis motivacionais, dos distintos profissionais que atuam em contextos educativos, uma vez que pesquisas internacionais atestam correlações negativas entre a autoeficácia coletiva e as atribuições para o fracasso a causas internas ao aluno (WOOLFSON; BRADY, 2009).

No que diz respeito às implicações práticas da pesquisa, recomenda-se, por um lado, a divulgação de textos com embasamento científico, bem como a realização de oficinas e cursos que esclareçam e orientem gestores, coordenadores e professores sobre estratégias que contribuem para desenvolver ou manter a motivação dos alunos e elementos presentes na escola e fora dela que têm impacto na motivação em sala de aula. Por outro, identifica-se a importância de se adotar um enfoque mais preventivo e que as teorias sociocognitivas da motivação façam parte, de forma sistemática e autorreflexiva, do conteúdo programático dos cursos de formação de professores (BORUCHOVITCH, 2010).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise Souza. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 59-66, 2008.

AMABILE, Tereza M. et al. The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivation orientation. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washinton, v. 66, n. 5, p. 950-967, 1994.

ATKINSON, John. **An introduction to motivation**. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.

BANDURA, Albert. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. **Developmental Psychology**, Washington, v. 25, n. 5, p.729-735, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação no contexto escolar: implicações para formação de professores. In: SANTOS, Betina Steren dos; BOZA CARREÑO, Angel (Org.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: Ed.PUCRS, 2010. p.119-128.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). **Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009. p.9-36.

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini (Org.). **Motivação para aprender**: Aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p.13-42.

CLEARY, Timothy J. Professional development needs and practices among educators and school psychologists. **New Directions for Teaching and Learning**, São Francisco, n. 126, p.77-87, 2011.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

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

FREDRICKS, Jennifer A.; ALFELD, Corinne; ECCLES, Jacquelyne S. Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. **Gifted Child Quarterly**, Washington, v. 54, n. 1, p.18-30, 2010.

GOYA, Alcides; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 12, n. 1, p.51-67, 2008.

GRAHAM, Sandra ; WEINER, Bernard. Theories and principles of motivation. In BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Org.). **Handbook of educational psychology**. New York: Simon; Schuster MacMillan, 1996. p 63-84.

HARTER, Susan. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. **Developmental Psychology**, Washington, v.17, n.3, p. 300-312, 1981.

HONG, Eusook; GREENE, Mary; HARTZELL, Stephanie. Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classroom and in gifted programs. **Gifted Child Quarterly**, Washington, v. 55, n. 4, p. 250-264, 2011.

KNUPPE, Lucianne. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n.27, p. 277-290, 2006.

LENS, Willy.; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, n.31, v.1, p. 17-20, 2008.

LEPPER, Mark. R.; CORPUS, J. Henderlong; IYENGAR, Sheena. Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.97, n.2, p.184-196, 2005.

MARTINI, Mirella Lopes. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico**: investigando possíveis relações. 2003. 203f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, 2003.

MARTINI, Mirella. Lopes; BORUCHOVITCH, Evely. **A teoria da atribuição de causalidade:** contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas, SP: Alínea, 2004. p.83.

McCLELLAND, David. **The achievement society**. New York: The Free Press, 1961.

NICHOLLS, John G. Achievement motivation: concepts of ability, subjective experience, task choice and performance. **Psychological Review**, Washington, v.91, n.3, p. 328-346, 1984.

OLIVEIRA, Bruna Martins; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Identidade e motivação de professores pré-serviço de Inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n.13, p.127-153, 2012.

OTAVIANO, Alessandra Barbosa Nunes; ALENCAR, Eunice Maria. Lima Soriano; FUKUDA, Cláudia Cristina. Estímulo à criatividade por professores de Matemática e motivação do aluno. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 61-69, 2012.

PEIXOTO, Francisco; RODRIGUES, Patrícia. **Atitudes parentais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos e sua relação com o autoconceito, autoestima e motivação**. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2005. p.803-817.

REEVE, Johnmarshall.; DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. M. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, Denis M.; VAN ETTEN, Shawn. (Org.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age, 2004. p. 31-60.

SCHUNK, Dale; PAJARES, Frank. Self-efficacy in education revisited: empirical and applied evidence. In: McINERNEY, Dennis. M.; VAN ETTEN, S. (Org.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age, 2004. p.115-138.

SCHUNK, Dale. H.; PRINTRICH, Paul. R.; MEECE, Judith. L. **Motivation in education: theory, research and applications**. New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008. p.433.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry. J. **Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications**. New York, NY: Lawrence Erlbaum, 2008. p.413.

SOUZA, Nadia Aparecida; BORUCHOVITCH, Evely. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **ETD - Educação Digital Temática**, Campinas, v.10, n. esp., p.187-203, out. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2062>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SPINATH, Birgit. Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: introduction to the special issue. **Learning and Instruction**, Philadelphia, v.15, n. 2, p.85-86, 2005.

STEINMAYR, Ricarda.; SPINATH, Birgit. The importance of motivation as a predictor of school achievement. **Learning and Individual Differences**, Philadelphia, v.19, n.1, p.80-90, 2009.

STIPEK, Debra. J. **Motivation to learn: from theory to practice**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 71, n. 1, p.3-25, 1979.

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

WEINER, Bernard. Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In: McINERNEY, Denis. M.; VAN ETTEN, Shawn. (Org.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age, 2004. p.13-29.

WEINER, Bernard. The development of an attribution based theory of Motivation. The history of ideas. **Educational Psychologist**, Washington, v. 45, n. 1, 28-36, 2010.

WHITNEY, Carol Strip.; HIRSCH, Gretchen. **A love for learning**: motivation and the gifted child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2007.

WOLTERS, Christopher A. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 96, n. 2, p.236-250, 2004.

WOOLFSON, Lisa M.; BRADY, Kevin. An investigation of factors impacting on mainstream teacher's beliefs about teaching students with learning difficulties. **Educational Psychology**, Washington, v. 29, n. 2, p.221-238, 2009.

Agradecimentos:

As autoras agradecem o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como citar este texto:

BORUCHOVITCH, Evely et al. Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p.425-442, set./dez. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5529>>. Acesso em: 21 dez. 2013.