



Motivação para aprender: as atuais contribuições da ciência

INSTITUTO AYRTON SENNA

PRESIDENTE +

Viviane Senna

VICE-PRESIDENTE DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO +

Tatiana Filgueiras

GERENTE EXECUTIVA DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO (EDULAB21) +

Gisele Alves

ORGANIZAÇÃO +

Catarina Possenti Sette

Gisele Alves

CONSELHO CIENTÍFICO DO EDULAB21 +

Daniel Santos

Filip De Fruyt

Oliver P. John

Ricardo Primi

AUTORES +

Ana Carla Crispim

Ana Carolina Netto

Ana Carolina Zuanazzi

Camila Antunes

Catarina Possenti Sette

Cleudson Borges

Danielly de Souza Oliveira

Débora Souza

Karen Cristine Teixeira

REVISÃO +

Cynthia Sanches

Gisele Alves

Marília Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Motivação para aprender [livro eletrônico]:
as atuais contribuições da ciência: volume 1 /
[organização Catarina Possenti Sette, Gisele Alves].
– São Paulo, SP: Instituto Ayrton Senna, 2021.

PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-993007-2-1

1. Aprendizagem 2. Educação e ciência 3. Motivação na educação
4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica 6. Professores
– Formação I. Sette, Catarina Possenti. II. Alves, Gisele.

21-94105

CDD-370.154

Índices para catálogo sistemático:

1. Motivação na aprendizagem: Educação 370.154
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

+ 04
Apresentação

Catarina Possenti Sette, Gisele Alves e Cynthia Sanches

+07

CAPÍTULO 1

A motivação para aprender

Catarina Possenti Sette e Ana Carolina Netto

+ 18

CAPÍTULO 2

O papel do professor

Ana Carolina Netto, Débora Souza e Karen Cristine Teixeira

+ 26

CAPÍTULO 3

O papel da gestão escolar

Ana Carolina Netto, Ana Carolina Zuanazzi e Cleidson Borges

+ 33

CAPÍTULO 4

O papel da família

Camila Antunes

+ 41

CAPÍTULO 5

A relação com as competências socioemocionais

Ana Carolina Zuanazzi, Danielly de Souza Oliveira e Karen Cristine Teixeira

+ 49

CAPÍTULO 6

A relação com os interesses profissionais

Ana Carla Crispim

+ 56

CAPÍTULO 7

Próximos passos

Catarina Possenti Sette e Gisele Alves

+ 59

Quer saber mais?

APRESENTAÇÃO

Catarina Possenti Sette
Gisele Alves
Cynthia Sanches



Foto: Marcio Schimming

APRESENTAÇÃO

A motivação é um dos fatores que mais influencia a forma como cada pessoa se comporta para atingir seus objetivos e pode se relacionar com questões pessoais, sociais, produtivas e com a aprendizagem. Ela é estudada por psicólogos há mais de 100 anos e podem ser encontradas várias definições na ciência e também outros entendimentos advindos do senso comum. Quando falamos desse tema aplicado à educação, o conceito mais relevante, e encontrado na ciência, é o de motivação para aprender.

A motivação para aprender está diretamente ligada ao processo de aprendizagem, é o que impulsiona um estudante a direcionar suas atitudes para atingir os seus objetivos, além de apoiar o desenvolvimento das áreas cognitivas (língua, pensamento, memória, raciocínio, aprendizado, entre outros) e socioemocionais (competências que auxiliam o indivíduo no relacionamento com os outros e consigo mesmo). Estudantes motivados conseguem manter o engajamento com a escola e as atividades escolares, são capazes de aprender mais e de persistir em busca dos seus objetivos e sonhos^{1,2,3}.

Dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) de 2015 permitiram concluir que a motivação é a característica mais importante para o aprendizado entre aquelas que conformam a mentalidade dos estudantes. A motivação é responsável por prever cerca de 30% de rendimento acadêmico, mais poderosa do que fatores relacionados ao ambiente familiar (16%), características da escola (23%) e dos professores (16%), entre outros fatores estudados. Análises realizadas com os dados dessa avaliação mostraram que estudantes que se relatam motivados podem ter até 50 pontos a mais no resultado da prova⁴.

Com a pandemia da Covid-19, estudos^{5,6,7,8} têm demonstrado o crescimento do número de estudantes desmotivados e perdas significativas no aprendizado. Tal fato deve-se à dificuldade que muitos deles têm de acompanhar as aulas online, para além de outros fatores. No Brasil, outros pontos de atenção também estão sendo discutidos e dizem respeito ao abandono e à evasão escolar. Em um cenário altamente desafiador como esse, um trabalho estruturado e intencional que desenvolva entre os estudantes a motivação para aprender se torna ainda mais necessário. É por meio dela que o estudante enxerga no aprendizado algo de seu interesse e que faz sentido dentro do seu projeto de vida. Com a motivação para aprender, ele desenvolve a sua autonomia na escolha das melhores estratégias para alcançar os seus objetivos, assim como se torna capaz de revê-las, quando necessário, ao longo do percurso. Nesse sentido, a motivação para aprender é a energia que ajudará a trazer os jovens de volta à escola, que os apoiará na reconexão com a aprendizagem e na definição de seus planos de futuros.

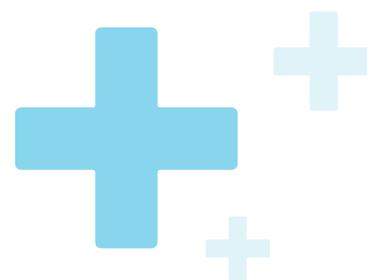


Foto: Marcelo Schimming

A motivação para aprender envolve características pessoais e socioemocionais, interesses, crenças sobre si e sobre o mundo, fontes de motivação (intrínseca e extrínseca) e o valor que se dá a aprendizagem e à escola. Além disso, engloba a capacidade que cada pessoa tem de estabelecer planos e metas e de construir estratégias de autorregulação da aprendizagem (conseguir se gerenciar e controlar seu desempenho) para alcançar seus objetivos. Sem essa capacidade de autorregulação, aumentam-se as chances de objetivos e aprendizados não serem concretizados. Pensando de forma simples, a motivação para aprender pode ser compreendida por meio do seguinte esquema: desejo – querer – intenção – ação. É importante passar por todas as etapas para que os objetivos e sonhos se materializem.

Diversos desses componentes da motivação, descritos no parágrafo anterior, têm sido alvos de iniciativas de desenvolvimento em escolas brasileiras. Contudo, para o alargamento da educação integral em nosso país, o entendimento desses componentes no processo de aprendizagem se torna parte de uma pauta urgente e necessária. A proposição de políticas curriculares e de formação que possibilitem aos professores e gestores não apenas o aprofundamento de seu conhecimento teórico sobre motivação para aprender, mas, principalmente, o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e de acompanhamento da aprendizagem, são ações que fortalecem a ponte ciência-escola e o propósito da formação plena dos estudantes.

É importante ressaltar que motivação para aprender não é algo inato. Trata-se de uma característica que se desenvolve a partir de experiências de vida. Assim como as competências socioemocionais e cognitivas, a motivação para aprender pode ser impulsionada nas escolas – seja presenciais ou remotas. Um dos passos fundamentais para isso é o de que cada estudante conheça a si mesmo e aprenda estratégias para mobilizar constantemente a sua capacidade de manter-se motivado; para encontrar sentido nas suas atividades; para identificar quando precisa de mais apoio – e como solicitá-lo proativamente – ou quando precisa de novas estratégias para seguir em frente no aprendizado.



A promoção da motivação para aprender não deve estar restrita a um componente curricular já existente ou componente específico para o seu desenvolvimento. Ao contrário, é necessário que a motivação para aprender esteja inserida nas estratégias de aprendizagem e práticas pedagógicas de forma transversal no currículo. Nesse sentido, é crucial o compromisso com uma educação integral, que coloque o estudante no centro da aprendizagem, utilizando recursos como metodologias ativas, a flexibilização da grade curricular e o rearranjo dos componentes em torno do projeto de vida de cada aluno. Na prática, a motivação para aprender auxilia no engajamento do estudante com a escola^{2,3,9,10} e, quando incluída na jornada formativa do estudante, pode contribuir para dar mais significado à aprendizagem.

Esperamos, com este documento, alcançar um público amplo e diverso, em especial educadores, não apenas pesquisadores e especialistas no tema. O objetivo é compartilhar o conhecimento cientificamente fundamentado, que é base das soluções educacionais desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, sobre motivação para aprender no contexto escolar para que seja possível construir pontes entre pesquisadores e formuladores de políticas públicas educacionais, bem como demais atores relevantes no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, neste documento, buscamos dar visibilidade às partes que compõem o todo do que pode ser englobado em motivação para aprender. Pretendemos, ainda, uma reflexão sobre os papéis do professor, dos gestores escolares e da família no desenvolvimento intencional da motivação para aprender, bem como a sua relação com as competências socioemocionais e com os interesses profissionais. Para além deste material, sugerimos outras referências que embasaram sua construção e outros conteúdos para aprofundamento, como os livros e artigos científicos citados no capítulo final.

Boa leitura!

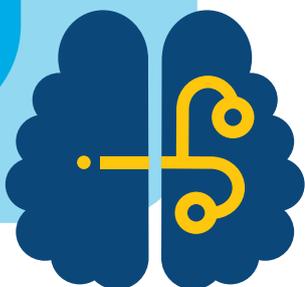
CAPÍTULO 1

A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Catarina Possenti Sette
Ana Carolina Netto



Foto: Marcio Schliming



A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

O termo motivação é usado em muitos contextos e de diferentes formas, e, de maneira geral, todo mundo acredita saber o que é motivação. Na perspectiva da ciência não temos uma definição universalmente aceita, um consenso. A motivação é estudada há mais de um século, com pelo menos cem ou mais definições na área e mais de vinte teorias reconhecidas, as quais tratam de diferentes partes da motivação¹¹. Como exemplos podemos citar a Teoria da Autodeterminação¹², que foca na motivação intrínseca e extrínseca, e a Teoria da Motivação de Maslow¹³, que parte do princípio que, à medida em que os seres humanos vão sanando suas demandas mais básicas, vão subindo na hierarquia de necessidades, passando a possuir outras cada vez mais complexas.

Apesar das diversas definições e da falta de um consenso, quando se tem foco no contexto escolar e no desenvolvimento pleno dos estudantes, um conceito que se torna particularmente relevante e se destaca entre tantas abordagens é o da motivação para aprender (*achievement competence motivation*; ou motivação para aprendizagem ou motivação para realização). Tal conceito se conecta com o processo de aprendizagem ativa (saber e saber-fazer), mobilizando esforços mentais, comportamentais e afetivos para alcançar o objetivo de aprendizagem proposto. Dentro do contexto escolar, a motivação para aprender irá engajar o estudante a se mobilizar e conseguir lidar com desafios, ampliação de repertório, aprendizado e planos futuros¹¹.

Podemos entender que a motivação para aprender refere-se a um conjunto complexo de características individuais que trabalham juntas para produzir um comportamento engajado e autorregulado (quando a pessoa é capaz de se controlar e gerenciar do ponto de vista emocional, comportamental e cognitivo), e não depende apenas de um fator específico. Nesse sentido, a motivação para aprender muda de pessoa para pessoa e também muda com o passar do tempo (fases da vida) e as experiências da vida. Não é, portanto, uma habilidade inata e pode ser desenvolvida a partir de intervenções direcionadas¹¹.

+ MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Pode ser definida como a habilidade de iniciar e manter comportamento persistente, autossustentado e autorregulado em direção ao atingimento de metas, objetivos, realização e/ou sonhos. É a “prontidão” do estudante para se envolver em uma aprendizagem engajada e autodirigida¹¹.

Pesquisas demonstram que um estudante motivado se mostra ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engaja-se e persiste em tarefas desafiadoras, usa estratégias adequadas e busca desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta, ainda, entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seu desempenho. Assim, a motivação para aprender é importante para que o estudante conquiste seus objetivos e sonhos^{14,15,16}.

Considerando a motivação para aprender no contexto educacional, é benéfico contar com um modelo que seja capaz de servir como ponte entre pesquisas nas áreas da educação e da psicologia e as práticas educacionais. Nesse sentido, o modelo de maior relevância descrito na literatura é o **“Model of Academic Competence and Motivation” (MACM; Modelo de Motivação para Aprender)**¹⁷, que derivou do trabalho de estudiosos sobre os temas nas últimas três décadas. Até 2020 o modelo MACM englobava, de forma mais explícita e específica, duas dimensões: a da motivação (referente às disposições individuais para fazer alguma atividade ou aprender algo novo) e da volição ou autorregulação (controle de processos cognitivos, emocionais e comportamentais).

A partir de 2020 esse modelo foi revisado, com contribuição de estudos em curso pelo Laboratório de Ciências para Educação do Instituto Ayrton Senna (eduLab21), de modo a aumentar a compreensão de como a afetividade (personalidade e competências socioemocionais) e os fatores cognitivos (usando a taxonomia de Cattell-Horn-Carroll – CHC^a) funcionam em conjunto com motivação e volição em direção à efetivação do aprendizado. Com isso, o modelo foi denominado como **“Cognitive-Affective-Motivation Model of Learning” (CAMML; Modelo de Aprendizagem Cognitiva-Afetiva-Motivacional)**¹¹. Em outras palavras, o CAMML apresenta como pilares fundamentais para o estudante se engajar com seu aprendizado os quatro elementos que se retroalimentam: a motivação, a autorregulação, a afetividade e as competências cognitivas.

No modelo CAMML, a motivação para aprender pode ser entendida a partir de três fases, como vistas na Figura 1. Ao longo dessas três fases, o estudante irá passar pelo desejo – querer – intenção – ação. Ou seja: na fase de pré-decisão (motivação), temos o desejo, o querer e o planejamento de aprender algo. Depois, o estudante toma a decisão e se compromete com o seu aprendizado. Por fim, parte para a ação que está configurada na terceira fase – da aprendizagem autorregulada.

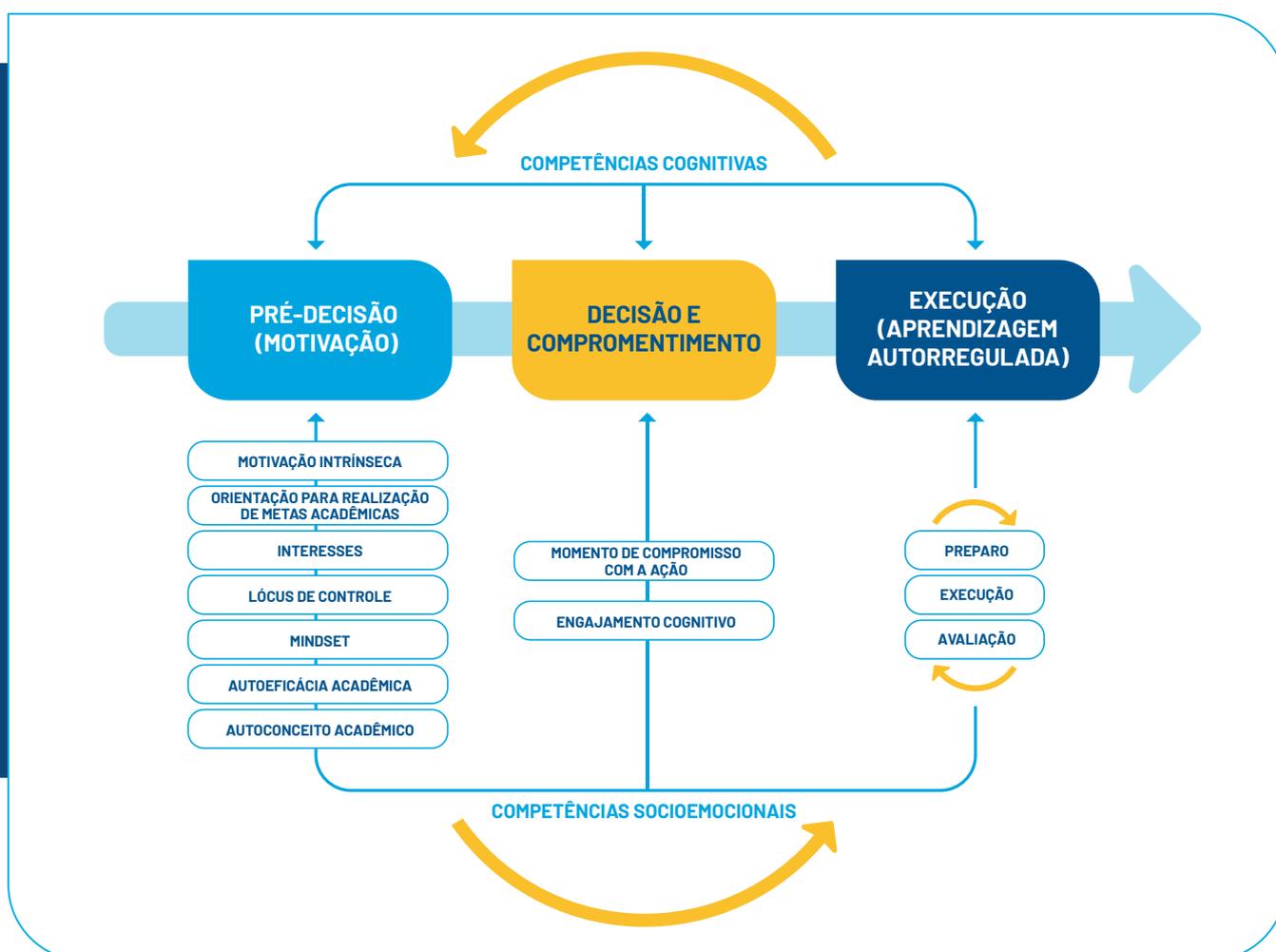


Figura 1. Adaptação figurativa do modelo para compreender a motivação para aprender

Fonte: Modelo CAMML¹¹ - Nota: Vale ressaltar que esse modelo não é, necessariamente, linear, e que, apesar de termos as fases descritas na Figura 1, os elementos se misturam e são cíclicos.

^a A teoria das capacidades cognitivas de Cattell-Horn-Carroll (teoria CHC) representa uma evolução do modelo dicotômico Gf-Gc (inteligência fluída e cristalizada), podendo ser descrita como uma integração, empiricamente avaliada, das concepções desenvolvidas por Raymond Cattell, John Horn e John Carroll. Se quiser saber mais, [clique aqui](#).

A partir do modelo CAMML, entende-se que para ocorrer o engajamento para aprender é importante a mobilização da motivação, das instâncias de decisão e do comprometimento. Além disso, é necessário o exercício da autorregulação da aprendizagem, demandando também das competências cognitivas e socioemocionais que perpassam o caminho das três fases. Assim, o processo implica que o estudante tenha uma consciência clara sobre seu desejo de aprender algo e planejar como percorrerá o trajeto necessário para atingir seus objetivos com o aprendizado a partir dos seus próprios interesses, valores e crenças pessoais sobre a capacidade de aprender (fase da pré-decisão - motivação). A partir disso, empregar todos esses elementos que foram conscientemente aplicados no processo de aprendizagem para promover o comprometimento em aprender (decisão e comprometimento). Em seguida, decidir por colocá-lo em prática executando o que fora planejado ao mesmo tempo em que observa a si mesmo, o processo e contexto no qual ele ocorre e os resultados alcançados para que seja possível alterar a rota e as estratégias quando pertinente.

Desse modo, perceba que para seguir o planejamento de como atingir o objetivo estabelecido é desejável que o estudante apresente controle sobre os próprios comportamentos envolvidos em seu processo de aprendizagem. Isso exige que a auto-observação e compreensão de como está seguindo no processo para que ajuste as estratégias empregadas ou permaneça no plano para alcançar seus objetivos de aprendizagem (aprendizagem autorregulada). Alguns desses elementos são desenvolvidos de forma não intencional e não deliberada pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, ainda que não sejam explicitamente trabalhados em aula^b. Contudo, especialistas indicam que explicitá-los no diálogo com os estudantes e propositalmente praticá-los permite estruturar e potencializar o seu desenvolvimento^{18,19,20}. Para ficar mais fácil a compreensão, a seguir são apresentadas cada uma das três fases descritas na Figura 1.

^b Para entender melhor como o professor pode auxiliar no desenvolvimento intencional desses elementos, visite o Capítulo 2.

PRÉ DECISÃO (MOTIVAÇÃO)

A primeira fase é chamada de **pré-decisão ou fase pré-decisional (antes da decisão de se engajar) ou preparatória dos processos motivacionais**, que engloba diversos aspectos relacionados à motivação. Essa fase representa as fontes para iniciar ações específicas e contempla as características pessoais que fazem o estudante escolher iniciar uma atividade ou não, isto é, os impulsionadores para a ação.

Nessa primeira fase temos elementos importantes que, juntos, formam “a fagulha” inicial, o desejo da pessoa em aprender determinado conhecimento ou conquistar algum objetivo que seja importante para si. Esses elementos irão orientar o indivíduo a buscar seu próprio aprendizado e realização. São considerados características individuais e pessoais, como aquilo que pode ser importante, útil ou vantajoso para si (interesses), os princípios que orientam a nossa conduta em sociedade (valores), as crenças sobre si mesmo e fontes internas para se mobilizar a fazer algo (motivação intrínseca).

Uma forma prática de entender essa primeira fase é usar das seguintes perguntas:

- + **Eu quero fazer essa atividade?**
- + **Quais são os meus objetivos com essa atividade?**
- + **Essa atividade me interessa?**
- + **Vale o meu esforço?**
- + **Consigo obter sucesso nessa atividade?**
- + **Sou capaz de realizar essa atividade?**
- + **Como posso controlar meu sucesso nessa atividade?**

Nesta fase, o estudante está “pensando” ou se preparando para investir esforço na aprendizagem. O foco está nos desejos, vontades e intenções. Entretanto, contemplar e ter desejos ou vontades não resulta, necessariamente, em um comportamento motivado ativo real. É necessário, mas não suficiente, para produzir aprendizagem motivada. Portanto, é o momento do estudante também se planejar, considerando o que precisará fazer para atingir os seus objetivos, e de que forma irá se organizar para ter sucesso no seu aprendizado.



Vamos entender de forma mais detalhada?

Na Tabela 1 são apresentados os elementos englobados nesta fase.

TABELA 1 Elementos englobados na dimensão motivação: impulsoadores da aprendizagem motivada

ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO

Motivação intrínseca

É quando uma pessoa se envolve em uma atividade por que gosta e está interessada (por prazer, diversão ou curiosidade), e não porque a atividade irá trazer uma recompensa, ganho ou resultado (que é o caso da motivação extrínseca).
Exemplo: "eu quero aprender Matemática por curiosidade" demonstra uma motivação intrínseca. "Eu me esforço para tirar boa nota em Língua Portuguesa para ganhar um presente" demonstra uma motivação extrínseca.

Orientação para realização de metas acadêmicas

Indica as razões pelas quais uma pessoa se envolve em uma tarefa de aprendizagem.

- Orientação para metas de desempenho: reflete uma preocupação com a capacidade pessoal, uma comparação social normativa com os outros, preocupação com a percepção dos outros e uma necessidade de evitar parecer incompetente.
Exemplo: quero aprender para tirar uma boa nota e ser o melhor estudante da sala.
- Orientação para metas de aprendizado ou domínio: reflete um foco na conclusão e compreensão da tarefa, aprendizado, domínio, resolução de problemas e desenvolvimento de novas habilidades.
Exemplo: quero aprender pelo meu progresso, por curiosidade e para me desenvolver.

INTERESSES

Interesses

São os objetos, temas, assuntos pelos quais somos atraídos e dos quais gostamos. Os interesses são construídos no decorrer de nossa vida e costumam se alterar com o tempo. Eles influenciam a nossa motivação (na escolha do que gostamos e o que vai nos motivar), e podem estar relacionados a fatores pessoais ou situacionais (do ambiente).
Exemplo: interesses em atividades mais manuais ou ter interesse em atividades mais voltadas à lógica.

AUTO CRENÇAS

Lócus de controle

Indica onde acreditamos estarem as causas *internas* ou *externas* para algum sucesso ou desafio que tivemos.
Exemplo: um estudante que vai mal na prova pode tender a acreditar que estudou pouco (lócus de controle interno) ou tender a achar que o professor não ensinou direito (lócus de controle externo).

Autoeficácia acadêmica

Está associada à crença que a pessoa tem na sua própria capacidade de realizar as tarefas necessárias para aprender algo. A autoeficácia está sempre relacionada a alguma atividade específica.
Exemplo: um estudante acreditar que é capaz de aprender a fazer contas de matemática.

Mindset (Concepção de habilidade acadêmica ou mentalidade)

Está relacionado à forma como a pessoa se enxerga no momento presente. Chamamos de mentalidade fixa quando a pessoa acredita que não pode mudar suas características e inteligência com tempo e esforço. E, chamamos de mentalidade de crescimento quando a pessoa apresenta a percepção que pode mudar suas características e inteligência com seu esforço e o tempo.
Exemplo: um estudante que não estuda para a prova porque acredita que não adianta se esforçar, pois isso não tem um mindset fixo.

Autoconceito acadêmico

É a forma como determinada pessoa enxerga a si própria. Este aspecto da motivação está relacionado ao valor pessoal, reconhecido e avaliado, que o sujeito tem de si. É a sua visão sobre si mesmo, que pode ser positiva ou negativa.
Exemplo: um estudante que sabe sobre suas potencialidades e tem uma visão otimista sobre suas capacidades para alcançar aquilo a que se propõe.

A partir do autoconhecimento, o indivíduo compreende o que está por trás da sua decisão, o que pode facilitar o seu comprometimento. Como demonstrado na Figura 1, após o estudante entender quais são os motivos que os levam a querer aprender ou realizar algo e pensar em como irá fazer isso, o próximo passo é a decisão e o comprometimento.

DECISÃO E COMPROMETIMENTO

Nesta fase o estudante faz o compromisso consigo mesmo para aprender aquilo que o motivou. É aquele momento em que ele diz **“vou aprender isso!”** e passa a se esforçar para colocar o seu plano em ação, mobilizando as suas habilidades cognitivas e socioemocionais para o alcance dos seus objetivos. Nesse sentido, esse é o processo intermediário entre o autoconhecimento, o planejamento e a ação (aprendizagem autorregulada). Uma vez comprometido com o seu objetivo e com o planejamento pensado na fase pré-decisional, nesse momento o estudante transiciona para a fase de ação em que serão empregues estratégias de aprendizagem autorregulada (autogerenciamento emocional, cognitivo e comportamental). Ou seja, ele passará a dedicar-se a aprender algo no tempo planejado, buscando manter a concentração e seguindo os passos que programou, como ler um texto, ver um vídeo, produzir um mapa mental, entre outros.

EXECUÇÃO (APRENDIZAGEM AUTORREGULADA)

Uma vez feito o compromisso, o estudante entra na fase de aprendizagem autorregulada, onde executa, monitora, observa como está indo e ajusta seu plano ou metas com base nos resultados dessa auto-observação/autoavaliação. Assim, essa fase representa os **processos pós-decisórios (após decisão de se engajar) ou processos da fase de ação**. Os elementos dessa fase podem ser considerados os diretores do comportamento, no sentido de controlar, gerenciar ou regular. A aprendizagem autorregulada está relacionada, mas não deve ser confundida, com autorregulação, metacognição e funcionamento executivo (ou funções executivas)⁶. Ela está voltada para realizações acadêmicas e desenvolvimento de habilidades não acadêmicas (por exemplo, habilidade musical ou atlética)¹¹.

A aprendizagem autorregulada se refere ao aprender a aprender, ou seja, a desenvolver estratégias para que se possa aprender de forma autônoma e consciente sobre o seu processo. Isso permite ao estudante identificar se ele está, de fato, aprendendo, quais estratégias estão ou não funcionando para esse propósito dentro do contexto, e o que pode ser feito para alcançar os objetivos estabelecidos e obter melhores resultados nas próximas oportunidades^{18,19,20}. Ela se apresenta em três etapas, denominadas “preparo”, “execução” e “avaliação”, e pode ser compreendida como o momento de ação e monitoramento do seu processo de aprendizagem. Essas etapas estão descritas na Tabela 2, a seguir.

⁶ Para saber mais sobre aprendizagem autorregulada, [acesse aqui](#).

TABELA 2 Etapas no processo de aprendizagem autorregulada

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Preparo	Refere-se a atividades ligadas à análise e à interpretação da tarefa por parte do estudante. É anterior a qualquer ação, envolvendo o estabelecimento de metas e o planejamento das estratégias para alcançar os objetivos propostos. O professor pode apoiar nessa preparação a partir do levantamento de conhecimentos prévios e com a discussão sobre estratégias para a aprendizagem. Ao explicitar que está propondo essa discussão para que eles selecionem juntos qual estratégia mais se adequa a cada estudante, o professor contribui para que ele possa repetir esse processo quando for aprender de forma autônoma.
Execução	Diz respeito às ações e aos comportamentos reais em que os alunos se engajam ou que realizam durante o processo de aprendizagem. Esta fase envolve o emprego de uma variedade de estratégias de aprendizagem, como fazer exercícios, produzir uma síntese ou uma apresentação oral, entre outros. Durante a execução, o estudante é constantemente estimulado a pensar, selecionar, adaptar e alterar estratégias de aprendizagem enquanto monitora, com o apoio e mediação do professor, como está o seu processo, isto é, se está atingindo seus objetivos.
Avaliação	É a etapa em que os estudantes, preferencialmente com a mediação do professor, se autoavaliam quanto à realização das metas e à eficácia das estratégias empregadas. Esta fase ocorre após o planejamento e o engajamento nas ações para o alcance das metas estabelecidas. Nas ações de avaliação, por sua vez, o estudante reflete sobre o seu processo de aprendizagem, entende o que funcionou e o que poderia ter sido diferente, de modo a nortear próximos processos de aprendizagem.

Uma forma prática de entender essas etapas é usar das seguintes perguntas:



- + **O que eu preciso fazer para ter sucesso?**
- + **Quais serão os níveis que definirei para determinar o alcance de minhas metas?**
- + **Qual será meu indicador de sucesso?**
- + **Como eu posso organizar eficientemente minhas estratégias de aprendizagem?**
- + **Como eu estou me desenvolvendo?**
- + **O que eu preciso fazer de diferente?**

Essas perguntas nos trazem uma parte importante do aprendizado autorregulado e podem ser adequadas pelo professor para discussão com a sua turma sobre o processo de aprendizagem que estão vivenciando. Segundo Zimmerman¹⁸, nas etapas iniciais de ensino os estudantes se beneficiarão de mais apoio do professor para entender o que são metas factíveis, quais estratégias podem ser utilizadas para aprender sobre cada objeto de aprendizagem proposto, entender o quanto estão aprendendo e discutir a substituição de estratégia, se for o caso. Se o professor propõe reflexões e discussões sobre esses elementos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ele contribui para a construção de uma forma de pensar sobre o aprender a aprender, que os estudantes podem transpor para outras esferas da vida¹⁹. Conheça formas para propor essas experiências no Capítulo 2.

Vamos entender de forma mais detalhada?

Algumas estratégias podem ser incorporadas neste momento de ação em busca do objetivo e aprendizado, tais como:

CUIDAR DO AMBIENTE

Nem sempre o ambiente é levado em consideração na hora de aprender, porém, ele pode fazer a diferença. Por exemplo, um ambiente com muitas distrações é menos propício à aprendizagem. Em algumas atividades, é importante que o ambiente seja mais silencioso, facilitando a concentração, enquanto que em outras é importante organizar o ambiente em grupos de trabalho, já que a interação entre pares pode ser fundamental. A depender do tipo de atividade e de aprendizagem, as características do ambiente devem ser adequadas e transformadas.

BUSCAR AJUDAR

Tão importante quanto o cuidado com o ambiente é a criação de um clima colaborativo e respeitoso. A aprendizagem envolve a busca ativa por apoio em momentos de dificuldade durante o processo, seja esse apoio fornecido pelo professor, os pares ou por meio de pesquisa em outros meios. É importante identificar eventuais dificuldades e a quem pedir ajuda.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Existem vários tipos de estratégias que, quando combinadas, potencializam a aprendizagem. Por exemplo: identificar seus conhecimentos prévios, buscar fontes para ampliar seus conhecimentos a respeito de determinado tema, dividir as tarefas em subtarefas menores, conhecer os tipos de preferências na hora de aprender (Aprendo melhor lendo, escutando, escrevendo? Sozinho, em dupla ou grupo?).

Além disso, é importante que cada estudante estabeleça seus objetivos de aprendizagem e possa monitorá-los e avaliá-los constantemente: O que estou fazendo me faz aprender o que eu quero? Ou preciso repensar o planejamento? Ainda quero aprender isso? Estudos orientados podem ser uma estratégia para começar a conhecer esses aspectos com o apoio dos educadores.

INTEGRAR AS EMOÇÕES

Todo processo de aprendizagem envolve aspectos emocionais. Quando estamos em processo de aprendizado podemos nos sentir alegres, entusiasmados, ou satisfeitos, o que pode facilitar o processo. Mas também podemos sentir emoções como ansiedade, frustração, medo e raiva, que podem afetar a atenção ou a capacidade de persistir durante o desempenho da tarefa.

CUIDAR DO TEMPO

Alocar, monitorar ou programar tempo para diferentes tarefas durante o processo de aprendizagem. Saber estimar o tempo necessário para as tarefas e conseguir monitorar o tempo gasto para conseguir replanejar são aspectos importantes.

MONITORAR A ATENÇÃO

Conseguir identificar quando a atenção está dirigida ou dispersa é fundamental. A atenção concentrada envolve a capacidade de manter o foco cognitivo e a concentração durante o aprendizado. É essa capacidade que permite identificar e selecionar informações relevantes e irrelevantes dentro e fora da tarefa. Perceber como está a atenção, fazer paradas ao longo do tempo de estudo, saber o que distrai e tentar evitar estímulos que nos dispersam da tarefa podem ser estratégias usadas para monitorar a atenção e repensar como melhorar o foco.

MONITORAR O ESFORÇO

Esse monitoramento envolve perceber o esforço colocado na tarefa e a concentração necessária para o aprendizado durante o percurso. Assim, é benéfico fazer pausas ao longo do planejamento para se observar, avaliar e perceber se precisa fazer alguma mudança de comportamento ou de estratégias adotadas para alcançar o aprendizado.

RESUMINDO

Durante a fase pré-decisional (desejo → querer), os estudantes se autoconhecem (a partir de suas crenças, interesses e motivações) e fazem o planejamento para conquistar o que desejam e para aprender algo novo. Uma vez tomada a decisão de agir, o estudante assume o compromisso para a aprendizagem engajada em direção aos objetivos desejados (desejo → querer → intenção).

Após a tomada de decisão o estudante entra na fase da execução, isto é, de colocar o seu plano em ação. Para que ele consiga persistir no seu planejamento é importante que ele observe e avalie o caminho que está sendo percorrido para pensar (ou repensar) estratégias para chegar ao objetivo final. Nesse momento, é necessário que o estudante empregue estratégias eficientes de autorregulação para manter, controlar ou corrigir os processos de aprendizagem direcionados aos objetivos estabelecidos.

Em termos simples, a primeira fase (da motivação) constrói o “arranque” do caminho de compromisso com a aprendizagem, que então requer mecanismos de aprendizagem autorregulada para “direcionar o curso” para atingir os objetivos desejados.

A motivação é um processo contínuo que engloba características pessoais que funcionam em conjunto e são constantemente ajustadas com base no desempenho real (ocorrido na fase da aprendizagem autorregulada). Isto é, o processo que acontece na última fase (dimensão aprendizagem autorregulada) fornece informações que retroalimentam a primeira fase pré-decisional (motivação) e que pode mudar as estratégias inseridas no planejamento ou objetivos ou os motivos que levaram o estudante a buscar aquele conhecimento.

O processo da aprendizagem autorregulada e motivada é cíclico e complexo. Apesar de termos ilustrado um caminho (apresentado na Figura 1), esse processo é contínuo e não linear, ou seja, pode ser que o estudante esteja na fase de ação, executando o seu plano, mas por alguma razão sinta a necessidade de trocar de estratégias ou até de objetivo - o que faz com que ele retome para a reflexão de auto-conhecimento sobre suas próprias características na fase inicial (dimensão motivação). Além disso, o processo de aprendizagem é individual e único, ou seja, pode ser que o estudante tenha um processo diferente quando se refere a obter determinada habilidade em Língua Portuguesa quando comparado com Matemática, considerando os seus motivos para aprender determinado assunto, o seu conhecimento prévio, como se planejou, qual o seu comprometimento e quais estratégias de aprendizagem autorregulada está usando.

A motivação para aprender pode ser desenvolvida?

Estudos indicam que a motivação para aprender pode ser desenvolvida de forma intencional, não sendo uma habilidade inata. Um estudo de meta-análise reuniu pesquisas dos últimos 50 anos sobre o tema e identificou que na fase pré-decisional (dimensão motivação) os estudantes que passaram por intervenções estruturadas para trabalhar questões relacionadas às suas crenças (por exemplo, sobre o quanto acreditam na própria capacidade), interesses e valores pessoais, aumentaram o equivalente a 69% de sua motivação. Por outro lado, estudantes que passaram por intervenções estruturadas relacionadas aos estilos e formas de pensar, controle de processos cognitivos e emocionais, aumentaram o equivalente a 76% a autorregulação da aprendizagem na fase pós-decisional^{21,22}.

Este capítulo teve como objetivo apresentar como a motivação para aprender é conceituada e como se dá o seu processo. Nos próximos capítulos, vamos entender qual o papel do professor, da gestão e da família no desenvolvimento da motivação para aprender dos estudantes.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DO PROFESSOR

Ana Carolina Netto
Karen Cristine Teixeira
Débora Souza



Foto: Diego Villamarin



O PAPEL DO PROFESSOR

No capítulo anterior, foram apresentadas as três fases da motivação para aprender, a pré-decisão (motivação), a decisão e comprometimento e a execução (aprendizagem autorregulada), bem como seus componentes¹¹. Além disso, apontou-se que ela pode ser desenvolvida em aula, com situações de aprendizagem desenhadas para apoiar os estudantes no desenvolvimento dos elementos envolvidos na motivação para aprender^{19,21,22}. Para tanto, é preciso “construir uma cultura educacional que fomente a promoção da autorregulação da aprendizagem como meta fundamental dos projetos psicopedagógicos das escolas”^{19 (p.402)} e que, os professores, em sua formação, sejam convidados a se reconhecerem como estudantes e a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, vivenciando o aprender a aprender^{19,23}. A partir de então, a homologia de processos pode ser utilizada para estimular que os estudantes também tomem consciência sobre o seu processo de aprendizagem e possam autorregulá-lo ao longo da vida.

Ao longo do tempo, e em decorrência das mudanças que ocorrem no mundo, foi observada uma transformação no significado da educação. Tal alteração também provocou uma modificação no escopo do próprio papel dos educadores frente aos desafios encontrados pelos estudantes do século XXI²⁴ e do mundo BANI - acrônimo em inglês, cunhado por Jamais Cascio²⁵, para frágil, gerador de ansiedade, não-linear e incompreensível (termos do acrônimo em inglês: *Brittle, Anxious, Nonlinear e Incomprehensible*). O escopo da profissão docente foi amplificado, requisitando do educador um leque diversificado de competências para auxiliar os estudantes a lidarem com esses desafios^{26,27}. Nesse contexto, o papel do educador como aquele que também auxilia o desenvolvimento da motivação do estudante para aprender ganha ainda mais

As competências do professor para fomentar a motivação para aprender

Dentre as várias atribuições do professor, uma das principais é a promoção das condições necessárias para que o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes aconteçam. Nesse sentido, em sua prática pedagógica, pode atuar como facilitador ou impulsionador da motivação dos estudantes¹⁹. Os professores estão entre os principais fatores que influenciam o aprendizado e o desempenho acadêmico dos estudantes, sendo responsáveis por até 30% da variação desses resultados²⁸. A fim de aprofundar a compreensão sobre as características dos educadores que impulsionam a aprendizagem, uma pesquisa recente, realizada pelo Instituto Ayrton Senna, apontou a motivação, por meio de ações de encorajamento, de apoio e de demonstração da crença no potencial dos estudantes, como uma das competências mais relevantes ao fazer docente²⁹.

Essa pesquisa gerou a sistematização de um modelo organizativo de competências para professores, a partir de quatro eixos de pesquisa (empíricos, teóricos e documentais) que foram operacionalizados para coletar evidências sobre elementos relevantes ao fazer docente: I) Foram revisados modelos teóricos de competências docentes para o século XXI; II) a literatura científica da área; III) e as classificações de ocupações que descrevem a profissão; e, por último, IV) foi realizada uma pesquisa empírica no Brasil, visando identificar características e práticas de educadores que foram significativas para seus estudantes²⁴. Um resumo dos resultados encontrados, relacionados à temática de motivação serão oferecidos a seguir^d.

^d Para mais detalhes, acesse o e-book Competências socioemocionais de educadores: seu papel central para uma concepção de educação integral [aqui](#).

Modelos teóricos de competências docentes para o século XXI trouxeram a motivação como um destaque, alinhada à importância da diversificação das estratégias pedagógicas, criação de ambientes de aprendizagem seguros, orientação aos objetivos de aprendizagem, estímulo à aprendizagem autorregulada, conhecer o estudante em sua totalidade e considerar os diversos modos como aprendem ao lecionar³⁰⁻³⁵. A revisão de literatura científica apontou também a importância do fornecimento de suporte individual ao estudante, relacionado aos esforços do educador em promover o engajamento e a motivação dos estudantes por meio de conexões afetivas e da estimulação à autonomia³⁶. Além disso, a capacidade do educador em desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem envolvendo atividades cognitivamente estimulantes também foi sublinhada³⁷.

Ao verificar como a profissão docente encontra-se descrita em sistemas de classificações de ocupações, a terceira estratégia da pesquisa mostrou uma ampla gama de características relevantes sobre a profissão, incluindo diversas que se relacionam com a capacidade do educador em promover a motivação para aprender. Por exemplo: entender o funcionamento dos estudantes (gostos, formas de ser e agir; características de personalidade; competências; formas de aprender etc.) e o que os motiva, compreender o seu dinamismo, estimular a troca de conhecimentos e o potencial criador de cada um, dentre outras.

A quarta estratégia identificou que o apoio ao aprendizado e ao alcance dos objetivos estabelecidos, a motivação e uso de estratégias para capturar a atenção dos estudantes, a criação de um clima positivo de sala de aula e a compaixão e o entendimento sobre as necessidades individuais estão entre as práticas dos educadores mais marcantes na vida dos estudantes²⁴.

A prática do professor na promoção da motivação para aprender

A prática pedagógica do professor se revela nas interações com os estudantes e é determinada a partir do chamado "estilo motivacional", que, de acordo com Reeve³⁸ e Reeve, Bolt e Cai³⁹, refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação para aprender (Figura 2). É possível, por exemplo, desenvolver um estilo mais controlador, centralizador ou facilitador da autonomia da aprendizagem.

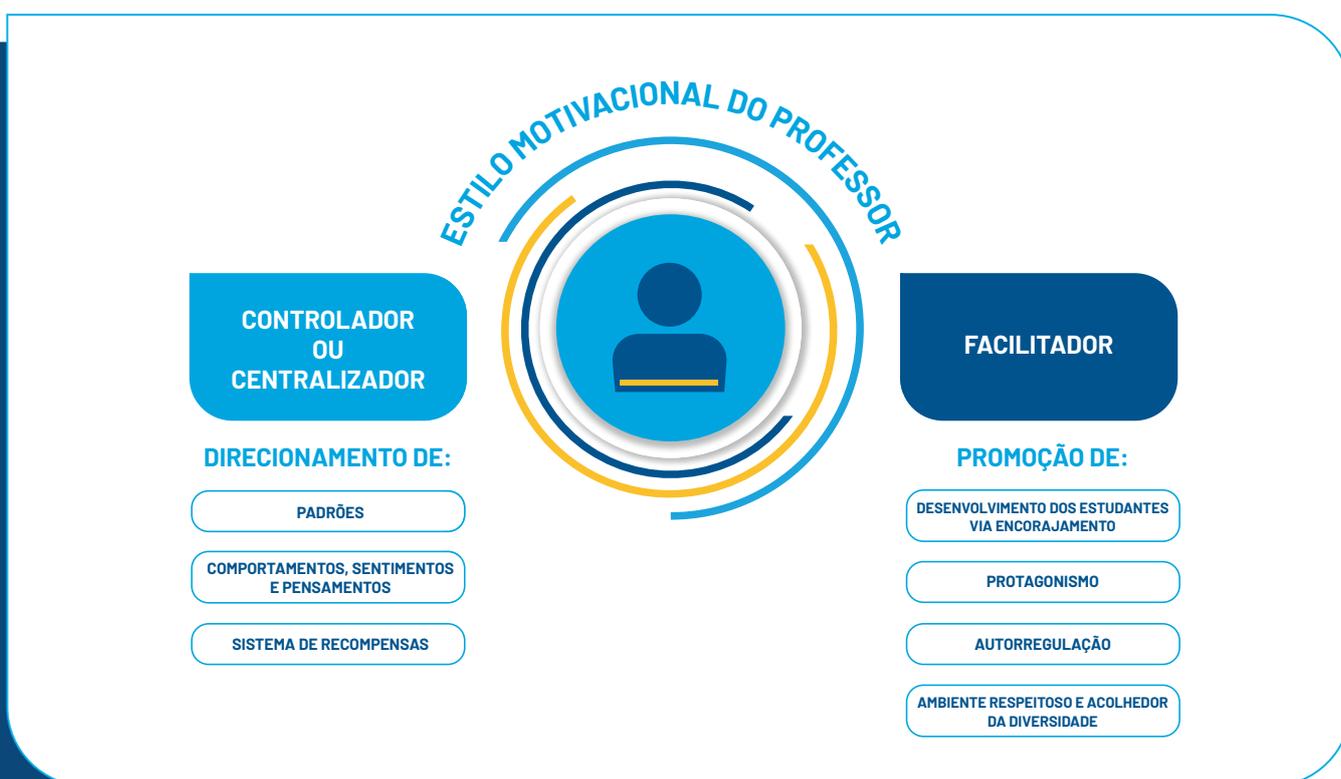


Figura 2. Estilos Motivacionais do professor
Elaborado a partir da teoria de Reeve³⁷ e Reeve, Bolt e Cai³⁸.

O estilo motivacional tem sido estudado por pesquisadores como um ponto determinante no comportamento e desempenho de professores em sala de aula. O professor que possui um estilo de **facilitador** da autonomia da aprendizagem promove o desenvolvimento dos estudantes, fortalece a autorregulação e proporciona um ambiente que respeita e inspira as habilidades e características de todos. Ao colocar em prática estratégias para desenvolver a motivação do estudante para aprender, o professor contribui para o "protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida"^{40(p.15)}, um dos objetivos de desenvolvimento preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, educadores com esse estilo motivacional estimulam o pensamento crítico e criativo dos seus estudantes, fortalecendo a autorregulação e promovendo um ambiente de sala de aula positivo. Facilitar a autonomia dos estudantes significa incentivá-los a fazer suas escolhas, a serem ativos na tomada de decisão sobre sua formação e orientá-los a se identificar com os objetivos e metas de aprendizagem estabelecidas em sala de aula.

Por outro lado, professores que possuem um estilo **controlador ou centralizador** estabelecem de forma diretiva comportamentos, sentimentos ou formas de pensamento específicos para os estudantes e promovem recompensas e consequências para aqueles que estão próximos do padrão esperado. Quando o professor apresenta um estilo controlador, associado à pedagogia mais tradicional, olhamos para o ambiente de sala de aula e os aspectos de controle e centralização são as principais características visíveis. O professor se porta como o detentor do conhecimento a ser transmitido aos estudantes. Estes, por sua vez, assumem papel passivo, como receptores do conhecimento⁴¹⁻⁴³.

Ademais, educadores que possuem esse estilo motivacional identificam uma solução e usam estímulos extrínsecos para encorajar comportamentos apropriados dos seus alunos e/ou encorajam sua implementação apelando para o senso de obrigação internalizado dos seus alunos, como por exemplo: "faça o que vocês deveriam fazer"³⁸. Porém, é importante ressaltar que o professor que discute com seus estudantes e sugere algumas estratégias de aprendizagem, ou sugere que prestem atenção às instruções e até mesmo controla algumas emoções negativas dos seus estudantes, não necessariamente possui o estilo controlador. Esse estilo ocorre quando o professor em sala de aula toma o protagonismo apenas para si na construção do conhecimento.

Como as atividades escolares são realizadas em um contexto coletivo e social, é importante que os professores criem um ambiente que favoreça a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e o interesse artístico, bem como o lócus de controle dos seus alunos. Conheça algumas sugestões sobre como criá-lo a seguir.



Foto: Marcelo Schimming

A promoção da motivação para aprender na sala de aula

Para que o desenvolvimento da motivação para aprender seja incluído intencionalmente nas práticas de ensino e aprendizagem, para além de olhar para si próprio como sujeito em desenvolvimento, o professor precisará planejar e mediar as experiências de aprendizagem cuidadosamente, respeitando e garantindo vivências individuais dos estudantes em sua relação com a aprendizagem. Uma vez que o desenvolvimento da motivação para aprender está relacionado aos interesses e estilos de cada jovem, as aulas puramente expositivas, unicamente de transmissão de conhecimento, se tornam estratégias menos eficazes. Em contrapartida a aprendizagem ativa, a personalização e flexibilização curricular ganham relevância, pois permitem que os estudantes aprofundem o seu autoconhecimento e signifiquem as aprendizagens a partir de suas experiências de vida, interesses e projeto de vida.

Além disso, para a promoção da motivação para aprender, o professor precisará provocar em cada estudante a explicitação do seu processo de aprendizagem, estimulando o exercício de elementos essenciais para a aprendizagem autorregulada, como o estabelecimento de metas, a seleção de estratégias, a metacognição, o automonitoramento e a resolução de problemas^{18,20}. Uma vez consolidado, esse conjunto de competências, conhecimentos e habilidades pode ser transposto para outras situações, o que potencializa que os estudantes possam seguir aprendendo para alcançar os objetivos que se colocarem ao longo da vida. Dessa forma, o professor contribui para o objetivo preconizado na BNCC de promoção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”^{40(p.14)}. Além disso, apoia o desenvolvimento das competências gerais, pois a motivação para aprender é a base transversal que apoia o desenvolvimento das competências ali listadas.

De acordo com a Competência Geral 2 da BNCC

“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.”^{40(p.9)}

De acordo com o que é mencionado na competência geral 2, o estudante precisa se engajar no processo de construção de conhecimento de forma crítica e motivada, além de ser capaz de aprender autonomamente para combinar conhecimentos das diferentes áreas. Para tanto, o professor precisa incluir em suas aulas oportunidades para essas vivências e usar, intencionalmente, os momentos de planejamento, mediação e avaliação. Conheça algumas sugestões para cada um deles.

O planejamento das aulas

A ciência identificou que aulas que são mais efetivas para o desenvolvimento de competências complexas estarão estruturadas de acordo com uma estratégia denominada **SAFE**, acrônimo para **sequencial, ativo, focado e explícito**⁴⁴. Isso significa que as experiências de aprendizagem devem estar estruturadas de modo sequencial, com desafios que se sustentam nas aprendizagens propostas nas aulas anteriores e envolvem os estudantes ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, focam em até duas competências por situação, para que seja possível explicitar aos estudantes o que está sendo desenvolvido a cada momento e possa haver diálogo entre estes e os professores sobre como está a aprendizagem proposta.

Ao registrar o planejamento, além de incluir objetivos de aprendizagem, lembre-se de também listar **os objetivos de desenvolvimento de competências socioemocionais e híbridas** (que combinam aspectos socioemocionais e cognitivos), tais como a curiosidade para aprender, a imaginação criativa, a persistência, a motivação para aprender e o pensamento crítico, entre outros. Para a seleção das competências (idealmente até duas por vez) que irão compor cada experiência de aprendizagem, vale dialogar com os estudantes - para entender os seus interesses e expectativas - e com os colegas - para identificar oportunidades de trabalho colaborativo no desenvolvimento das diversas competências.

Para a **seleção das metodologias da aula**, reflita sobre aquelas que favorecem a autopercepção e a metacognição sobre a aprendizagem. Isso pode se dar de forma individualizada, por exemplo, em estudos orientados, em estratégias de personalização de ensino com o uso de tecnologia⁴⁴ ou de produção de portfólio sobre as aprendizagens ao longo do período letivo. Para propor experiências coletivas, as metodologias de aprendizagem baseada em projetos ou problemas⁴⁵, com ou sem papéis diferenciados, podem ser uma opção. Quanto mais os estudantes forem expostos a uma variedade de experiências, mais eles poderão conhecer sobre si mesmos, seus interesses, preferências e competências.

Enquanto prepara a mediação da aprendizagem, pense os momentos mais adequados para **explicitar aos estudantes quais são os objetivos de aprendizagem** e para envolvê-los ativamente em seu alcance, convidando-os a automonitorar o seu processo de aprendizagem. Inclua no planejamento possibilidades de adaptações para a diversidade de estilos, ritmos de aprendizagem e interesses de cada um.

Finalmente, defina os indicadores, **estratégias e ferramentas para a avaliação no processo**, compreendida como fator de desenvolvimento e de aprendizagem, e não como controle, punição ou recompensa. Portanto, considere equilibrar o uso de estratégias dialógicas e formativas para o acompanhamento do desenvolvimento das competências selecionadas e aquelas voltadas à averiguação da aprendizagem de objetos de conhecimento, compondo uma visão abrangente sobre as aprendizagens dos estudantes.

A mediação pedagógica:

A postura do professor, ao longo da aula, é determinante para o desenvolvimento da motivação para aprender. Ao convidar os estudantes a refletirem sobre o que estão aprendendo e como estão aprendendo, ele promove a metacognição - ou reflexão - sobre o processo de aprendizagem¹⁸. Complementarmente, ao provocar nos estudantes a análise sobre se estão aprendendo de acordo com os objetivos, apoia no desenvolvimento do automonitoramento da aprendizagem e na identificação e superação de desafios. Isso pode ser feito com a proposição de boas perguntas e com a reflexão, junto aos estudantes, sobre o que podem fazer de forma diferente para que a aprendizagem aconteça. Dessa forma, discutem alternativas para facilitar a aprendizagem de cada um, estratégias que podem ser retomadas quando os estudantes estiverem trabalhando individualmente.

Zimmerman¹⁸ chama a atenção que estudantes nas primeiras etapas da educação formal ainda não possuem essas capacidades bem desenvolvidas, mas que, ao longo dos anos, os estudantes vão aprendendo sobre si mesmos e sobre os seus processos de aprendizagem, ainda que isso seja feito de modo menos intencional e explícito ainda. Portanto, é papel do professor apoiar os estudantes a desenvolverem essas competências relacionadas à aprendizagem autorregulada, que demanda mais protagonismo dos estudantes. Ele pode fazê-lo discutindo com os estudantes sobre todas as etapas do processo e como eles estão se observando.

O modelo do pesquisador McGrew¹¹, apresentado do Capítulo 1, lista algumas perguntas que a pessoa que busca desenvolver a sua motivação pra aprender pode se fazer. O professor pode colocá-las para seus estudantes para estimular a reflexão.

Retomando as perguntas para reflexão referentes à fase **pré-decisional (motivação)**:

- + **Eu quero fazer essa atividade?**
- + **Quais são os meus objetivos com essa atividade?**
- + **Essa atividade me interessa?**
- + **Vale o meu esforço?**
- + **Consigo obter sucesso nessa atividade?**
- + **Sou capaz de realizar essa atividade?**
- + **Como posso controlar meu sucesso nessa atividade?**

É possível pensar em adaptações que instiguem os seus estudantes a pensar sobre o seu processo de aprendizagem. Por exemplo, para uma turma que vai iniciar a aprendizagem sobre texto jornalístico no componente de Língua Portuguesa, que tal, no momento de levantamento de conhecimentos prévios, perguntar se eles se sentem capazes de aprender sobre o assunto? Escute quais afirmações, dúvidas e inseguranças permeiam as falas, dialogue sobre os pontos levantados e como eles podem afetar a aprendizagem de cada um e do grupo.

Retomando as perguntas para reflexão referentes à fase de **execução (aprendizagem autorregulada)**,

- + **O que eu preciso fazer para ter sucesso?**
- + **Quais serão os níveis que definirei para determinar ou alcançar minhas metas?**
- + **Qual será meu indicador de sucesso?**
- + **Como eu posso organizar eficientemente minhas estratégias de aprendizagem?**
- + **Como eu estou me desenvolvendo?**
- + **O que eu preciso fazer de diferente?**

Identifique quais dessas perguntas você incluiria em sua mediação para convidar seus estudantes a refletirem sobre o processo de aprendizagem. Por exemplo, em uma aula de Matemática, a partir de perguntas como “o que estão acompanhando sobre as equações lineares nessa aula?”, é possível reconstruir os objetos de conhecimento da aula e ajudar os estudantes a identificar onde estão suas dificuldades. A partir disso, com perguntas como “o que poderíamos fazer de forma diferente para aprender mais sobre essas equações?”, vocês podem discutir sobre estratégias de aprendizagem e testar novas abordagens, mantendo o acompanhamento sobre o processo. Por exemplo, se fazer exercícios não está sendo suficiente, que tal construir mapas mentais sobre o assunto, ou tentar ensinar a um colega sobre o que aprendeu para que possa colaborar na construção do conhecimento?

O exercício da metacognição sobre o planejamento da aprendizagem, da seleção de estratégias, da organização do automonitoramento e da resolução de problemas contribuem para a formação de estudantes autônomos, que assumem, progressivamente, responsabilidade pela sua aprendizagem e podem colaborar com a de seus colegas. Enquanto promove esse exercício, lembre-se de:

- + Ensinar de forma **intencional**, identificando quais conhecimentos, competências e habilidades pretende desenvolver com cada atividade;
- + Demonstrar a **implicação prática** do que está sendo ensinado, quando ela é presente de forma explícita no cotidiano do aluno (exemplo: efeitos da poluição) ou mesmo quando ela está presente de uma forma mais indireta (exemplo: composições químicas dos elementos);
- + **Demonstrar crença na capacidade dos estudantes em aprender** e desenvolver atividades em que eles possam demonstrar suas potencialidades;
- + Convidar os estudantes a refletir sobre **se estão aprendendo e como**, discutindo o que pode ser feito para que aprendam ainda mais;
- + **Considerar o erro como parte do processo de aprendizagem.** Evidências indicam que estudantes que recebem feedbacks que os dissuadem ou os desestimulam e que são implacáveis com o erro se sentem mais inseguros em relação às suas habilidades para aprender algo⁴⁷. Portanto, manter um discurso dialético com o aluno, demonstrar que as respostas elaboradas são fruto de um processo de construção de conhecimento e chamar a atenção deles para que reflitam sobre qual foi esse processo apoia no fortalecimento das suas próprias capacidades para aprender e contribui para a sua motivação para aprender.

Por fim, vale registrar, em seu diário de bordo docente, como foi o desenvolvimento a cada aula, incluindo o que foi alcançado, o que não foi possível, os porquês e quais foram os resultados observados ou expressos pelos estudantes.

Depois das aulas:

Em seu tempo pedagógico, analise as anotações sobre os planos e o desenrolar das aulas realizando, você também, o processo de reflexão sobre quais eram os objetivos, quais foram os aprendizados e desafios e o que pode ser feito de forma diferente em aulas futuras para fortalecer as competências e habilidades dos estudantes.

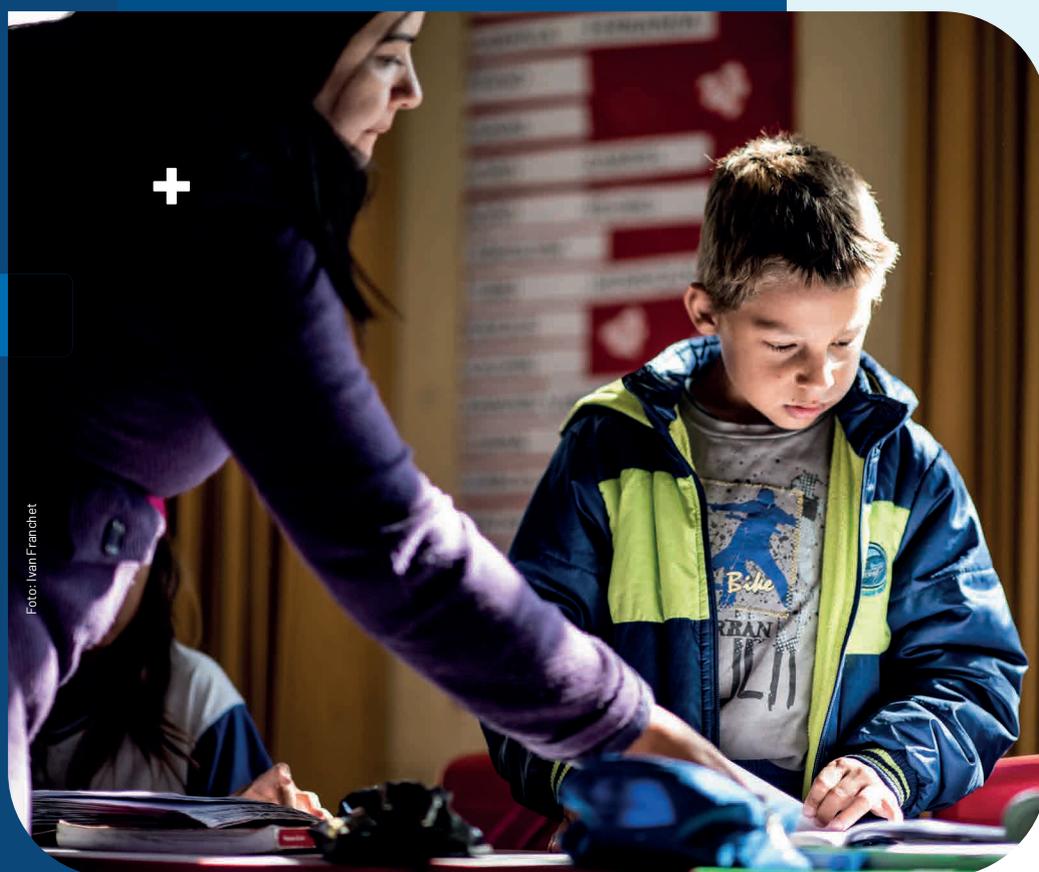
Além disso, observe como os estudantes estão se engajando no processo de aprendizagem, se houve mudanças desde que houve maior explicitação sobre os objetivos e o processo de aprendizagem ao longo da aula. Reflita sobre o que pode ser feito para que os estudantes, paulatinamente, se tornem mais conscientes de como eles aprendem e possam se tornar mais autônomos. Registre essas reflexões para que elas possam apoiar a sua mediação pedagógica nas aulas seguintes e o seu planejamento de novas experiências de aprendizagem.

Por fim, que tal compartilhar o processo e os resultados com outros profissionais docentes e a equipe de gestão da escola? Dessa forma, você contribui para a construção da cultura do desenvolvimento da motivação para aprender na escola, convidando outros educadores a colaborar para esse objetivo e aprender com a troca de experiências e reflexões. Conheça, no próximo capítulo, como o gestor escolar pode liderar os professores na construção da cultura da motivação para aprender.

CAPÍTULO 3

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Ana Carolina Netto
Cleudson Borges
Ana Zuanazzi





O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Até aqui discutimos sobre a importância da motivação para aprender no contexto escolar, em especial quando vinculado à proposta de educação integral e desenvolvimento pleno do estudante enquanto ser humano. Apresentamos o conceito da motivação para aprender, assim como sua relação com a conquista de objetivos escolares e de vida, bem como com o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Para que essa visão de educação seja implementada de forma eficaz, é fundamental o trabalho articulado nos diferentes níveis da organização escolar. No capítulo anterior, apresentamos o enfoque no professor como interlocutor direto do estudante, favorecendo e mediando situações de aprendizagem que estimulem a motivação. Neste capítulo, destacamos o **papel da gestão escolar na organização e estruturação de práticas escolares que possibilitem o desenvolvimento intencional da motivação para aprender e na promoção de espaços estimulantes e emocionalmente seguros para o desenvolvimento de estudantes e professores**. Com isso, endossamos a visão da escola enquanto comunidade educativa onde profissionais e comunidade se organizam para atingir um propósito comum no qual ação e reflexão crítica sobre a prática constituem base desse trabalho⁴⁸.

Mais do que um espaço de transmissão de conhecimento, a escola atua enquanto parte de um contexto de proteção ao desenvolvimento humano⁴⁹. Para que essa visão se concretize é essencial uma interface próxima às ciências, possibilitando uma troca fluida entre estudo, pesquisa e prática sobre a própria realidade de cada escola. A experimentação, quando acompanhada de uma base teórica sólida, permite conhecermos mais sobre um determinado fenômeno, o que retroalimenta e atualiza a própria teoria que, por sua vez, fomenta mais pesquisas sobre uma temática.

Assim, do ponto de vista da pesquisa há indicadores promissores sobre as fases da motivação para aprender (fases pré-decisão (motivação); decisão e comprometimento; e execução - aprendizagem autorregulada) na escola¹¹. Por exemplo, estudantes que passaram por intervenções focadas na melhoria da confiança nas próprias capacidades (*autoeficácia*) e conscientização da influência de seus esforços para atingir seus objetivos (*locus de controle*), passaram a apresentar melhores desempenhos em leitura e escrita⁵⁰. Além disso, o *interesse* é papel importante no desenvolvimento de suas habilidades⁵¹. Esses dados nos orientam que olhar para a fase **pré-decisão (motivação)**^e, por exemplo, implica oferecer aos estudantes oportunidades de identificarem seus interesses fortalecerem a sua autoconfiança em sua capacidade de se organizar para aprender o que se almeja.

Como passo intermediário está o comprometimento, em que o estudante aplica esforços para atingir seu objetivo previamente estabelecido, o que é fundamental para o sucesso dentro e fora da escola. Olhar para a **decisão e comprometimento**, por sua vez, convida à corresponsabilização dos estudantes pelo seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia para aprender.

^e Para entender melhor os elementos que compõe essa fase, consulte a Tabela 1 desta publicação, no capítulo 1.

Nessa mesma linha, um aprendiz autônomo é seguidamente descrito como sendo um aluno autorregulado na sua aprendizagem. Dessa forma, a **execução (aprendizagem autorregulada)** visa, além da aprendizagem corrente, a otimização da aprendizagem e a melhoria da percepção que os alunos têm da sua própria eficiência e do controle que eles possuem sobre os processos de aprendizagem⁵²⁻⁵⁸. Em aula, isso significa apoiar os estudantes na consolidação de suas crenças e capacidades para: preparar-se para aprender, realizar as atividades planejadas e acompanhar quais resultados estão sendo obtidos no processo.

A promoção da motivação para aprender precisa constituir, portanto, um dos objetivos principais da educação e deve ser cuidada em cada unidade educativa. Para tanto, a gestão escolar possui papel fundamental e precisa utilizar a sua liderança para promover os elementos necessários para instituí-la como parte da cultura escolar, tais como incluí-la nas práticas de planejamento e de formação em serviço e acompanhamento pedagógico, entre outros. Dessa forma, contribui para que a escola seja uma instituição que protege o desenvolvimento humano enquanto fortalece a aprendizagem, gerando emoções positivas, contribuindo para a promoção da saúde, da qualidade de vida e do desenvolvimento pleno do estudante¹⁸.

A seguir, conheça como a gestão escolar pode atuar nesse sentido.

A liderança da gestão educacional e a construção da cultura da motivação para aprender

A promoção do desenvolvimento humano global⁴⁰, preconizado na BNCC, requer a ampliação da concepção sobre quais aprendizagens propiciar aos estudantes e como promovê-las. Dentre elas, o “desenvolvimento de competências para aprender a aprender”^{40(p.14)} constitui uma das principais metas educacionais¹⁹, para a qual a escola – assim como a comunidade escolar – precisa se preparar e organizar. A liderança da gestão escolar é determinante para o alcance dessas metas⁵⁹, sendo responsável por promover a cultura do aprender a aprender na escola, apoiar os professores no desenvolvimento de suas capacidades, auxiliar com os recursos para a realização do trabalho e acompanhar os resultados educacionais, entre outros.

Para tanto, a cultura, como “sistema de significados compartilhados por todos”^{59(p.116)}, precisa ser identificada pela liderança e explicitada à comunidade escolar para que possam discuti-la abertamente e, quando necessário, reorientá-la para que se alinhe aos objetivos educacionais comuns, registrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Metodologias variadas – como o PDCA ou mais recentemente, o *Design Thinking*^f – podem ser utilizadas para facilitar a elaboração de diagnóstico, a priorização de questões para trabalhar coletivamente, a construção de alternativas e a seleção das que mais se adequam ao contexto e às práticas dos envolvidos. Isso pode ser feito utilizando os tempos de reunião e planejamento pedagógico, por exemplo, nos quais a gestão escolar propõe discussões e realiza dinâmicas de reflexão e construção colaborativa.

^f O acrônimo PDCA se refere a sequência de processos, difundidos por William Edwards Deming, de planejamento, desenvolvimento, checagem e ação. Eles apoiam a implementação de projetos e programas que olham para a melhoria de seus resultados. Já Design Thinking é uma metodologia participativa, difundida por Tim Brown, cujo objetivo é a construção de projetos inovadores.

Para engajar a comunidade escolar nesse processo, a liderança utiliza a competência de gestão de pessoas para promover a escuta empática, a comunicação e a colaboração entre os participantes. Ao fazê-lo, contribui para fortalecer a escola como espaço em que a ação, a reflexão e a crítica sobre a prática constituem a base para todo o trabalho⁴⁸.

O planejamento que apoia a motivação para aprender na escola



A promoção da cultura do aprender a aprender na escola concorre para transformá-la em uma comunidade educativa⁴⁸ cujo objetivo é formar sujeitos aprendentes ao longo da vida. O **Projeto Político Pedagógico (PPP)** é o documento que por excelência ratifica esse compromisso da comunidade escolar, além de organizar as experiências escolares para professores, estudantes e demais profissionais que atuam na escola⁵⁹. Portanto, precisa ser construído de forma dialógica e participativa^{59,60} e atualizado constantemente, como documento vivo que reflete os anseios e necessidades da comunidade escolar.

A gestão educacional lidera esse processo, que também pode ser facilitado com o uso de metodologias de *Design Thinking*. A cada etapa, será necessário garantir a ampla informação sobre o processo e o clima de colaboração entre corpo docente, estudantes e familiares e demais membros da comunidade escolar. Dessa forma, poderão construir um projeto que reflete, para além dos consensos, uma visão que orienta a escola para o alcance das altas expectativas de aprendizagem dos estudantes.

O **planejamento** também é um **processo contínuo** na escola. A partir do registrado no PPP, a gestão escolar orienta a construção de planos de ação alinhados aos objetivos estabelecidos, orienta e coordena a elaboração de experiências de aprendizagem em aula e acompanha seus resultados, de modo a produzir insumos para novos diagnósticos da realidade escolar⁵⁹.

Portanto, para inserir a motivação para aprender como objetivo de aprendizagem, ela precisa estar presente nas práticas cotidianas da escola e, como orientadora destas, no planejamento pedagógico. Dessa forma, a liderança escolar precisa estar igualmente apropriada sobre o seu conceito, componentes, mecanismos e metodologias de desenvolvimento para apoiar os professores a incluírem práticas para o seu desenvolvimento intencional em aula.

Nesse sentido, considerando a **fase pré-decisão da motivação para aprender**, cabe analisar, ao orientar o fazer do corpo docente, se a estruturação das experiências e das aulas inclui a proposição de desafios diferenciados para cada estudante, de modo que eles se sintam instigados a buscar as aprendizagens propostas. Além disso, pode analisar quais das estratégias elencadas pelo professor apoiam no diálogo com a turma sobre as perguntas que ajudam na identificação das motivações para aprender (você pode consultá-las nos Capítulos 1 e 2 desta publicação). Finalmente, cabe refletir, junto com o docente se, a partir da proposta para as aulas, é possível identificar o que mais interessou os estudantes – como grupo, mas, se possível, também individualmente – como estão a autoeficácia e o autoconceito acadêmicos dos estudantes e se eles identificam o que podem fazer para aprender mais (lôcus de controle e mentalidade).

Metodologias de personalização e flexibilização da aprendizagem podem favorecer a identificação desses elementos, por favorecerem o acompanhamento individual dos estudantes⁴⁴. Outra possibilidade é adotar metodologias de projetos, em que os estudantes podem definir as temáticas que irão desenvolver a partir dos seus interesses e construir conhecimento de forma integrada, com a orientação do professor^{46,61}.

Complementarmente, converse com os professores sobre quais estratégias adotarão para corresponsabilizar os estudantes para o processo de aprendizagem, de modo a garantir o seu **comprometimento e engajamento** nas atividades propostas. O estabelecimento de grupos de trabalho com papéis diferenciados contribui para a construção da interdependência entre os estudantes⁶² e favorece o seu compromisso com as atividades propostas.

Finalmente, considerando a fase de **aprendizagem autorregulada**, identifique, juntamente com o professor, se o planejamento da aula apoia no preparo para a aprendizagem, na execução do plano proposto e na avaliação na perspectiva formativa, aquela que norteia o processo de aprendizagem a partir da percepção e da prática de professor e estudantes⁹. Nessa fase, a metacognição - ou seja, a reflexão consciente - sobre o processo de aprendizagem é essencial^{18,19}. Para tanto, os professores podem se apoiar nas perguntas elencadas nos Capítulos 1 e 2 referentes a essa fase.

Algumas das metodologias e práticas citadas podem não fazer parte, ainda, dos saberes e das práticas dos professores. Eles precisarão ser formados em serviço e acompanhados por você para desenvolverem as capacidades para ensinar os estudantes a aprender de forma autônoma, ou autorregulada. Conheça, a seguir, algumas possibilidades para a gestão escolar sobre essa temática.

O acompanhamento e a formação em serviço voltados à cultura da motivação para aprender

Uma vez feito o planejamento escolar, a gestão pedagógica passa à realização de um diagnóstico com as equipes para identificar as fortalezas e oportunidades de desenvolvimento profissional para levar a cabo o planejamento acordado. A gestão escolar pode levantar informações sobre o conhecimento do corpo docente sobre a motivação para aprender, sobre quais metodologias podem potencializar o seu desenvolvimento e sobre como mediar a aprendizagem para que ela seja desenvolvida intencionalmente. Esse diagnóstico se desdobra no plano da gestão escolar para a formação em serviço do corpo docente, para as reuniões pedagógicas e para o acompanhamento de resultados educacionais, entre outros⁵⁹.

Sobre a formação do corpo docente, especialistas indicam que para ensinar algo a alguém é preciso conhecer sobre esse “alguém” e os processos pelos quais ele aprende, além de conhecer o conteúdo que se vai ensinar^{23,63}. Ou seja, saber a quem vai se ensinar e como essas pessoas aprendem. Para promover essa aprendizagem, os professores precisam, eles mesmos, se reconhecerem como sujeitos que aprendem e refletir sobre como é o próprio processo de aprendizagem^{19,23}, o que pode ser feito em serviço com o apoio da gestão escolar. De fato, a BNC - Formação Continuada inclui, como foco para a formação em serviço:

“o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes” (art 7º, inciso I)⁶⁴.

⁹ Nessa perspectiva, a avaliação formativa se distancia da lógica de punição, ou de atribuir uma nota única ao aproveitamento do estudante em relação ao conteúdo proposto pelo professor. Para saber mais, consulte o curso Competências Socioemocionais na Escola, [aqui](#).

Esse desenvolvimento ocorre via interação e colaboração entre pares e se utiliza dos próprios materiais dos docentes, como o planejamento de aulas e artefatos de facilitação da aprendizagem, para potencializar o aprendizado^{59,64}. Essas experiências precisam constituir o fazer docente e a reflexão sobre ele no cotidiano da escola para que, via homologia de processos^h, os professores tenham repertório para provocar, nos estudantes, a reflexão e o aprendizado sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Integrar a motivação para aprender na formação em serviço envolve também fazer com que os professores tomem consciência dos processos associados à sua própria aprendizagem, fazendo uso da metacognição e da autoanálise como estratégias para alcançar esse objetivo. Desse modo, o professor não se apresenta apenas como um sujeito dotado de capacidades e competências estáticas, mas como um contínuo estudante-aprendente¹⁹.

A gestão escolar contribui com esse objetivo quando, ao realizar a formação do corpo docente com base no diagnóstico realizado, combina metas de estudo e aprendizagem com os professores, debate quais estratégias eles utilizarão e provoca-os a utilizar estratégias variadas para cada temática/objeto de aprendizagem. Ela promove a metacognição, na fase de execução da aprendizagem autorregulada, quando convida os educadores a refletirem e trocar com os pares sobre se estão aprendendo conforme o esperado, quais estratégias ajudaram mais e o que podem fazer diferente em oportunidades futuras. Além disso, fortalece a mediação dos professores quando os convida a pensar como poderão transpor essas aprendizagens para o planejamento, a mediação e a avaliação de suas aulas.

Ao longo do ano, o acompanhamento das atividades docentes permite que a equipe gestora avalie os resultados e identifique quais competências e conhecimentos ainda precisam ser trabalhados com os professores. A gestão escolar pode organizar o acompanhamento combinando reuniões pedagógicas estruturadas, a observação de aula⁶⁵ pela gestão escolar e pelos pares, entre outros. Ela retroalimenta a formação em serviço, pois, a partir das oportunidades identificadas, a gestão escolar pode propor o planejamento compartilhado de experiências de aprendizagem, a realização de grupo de estudos e outras metodologias de trabalho reflexivo e colaborativo e de troca entre os educadores. Nesse sentido, o acompanhamento se distancia de uma atividade burocrática, pouco estruturada e despida de intencionalidade para contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores⁵⁸ e a promoção da cultura da motivação para aprender na escola.

^h Termo cunhado por Donald Schön, para indicar justamente que os professores podem aprender na prática e via reflexão sobre a prática.

Para lembrar e levar para a sua prática

A inclusão da motivação para aprender como objetivo de aprendizagem reflete o compromisso da escola e da comunidade escolar com o desenvolvimento pleno de seus estudantes, o que fortalece a sua capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida. Para que esse objetivo seja efetivado nas práticas escolares, a equipe de gestão possui papel central no alinhamento das ações de formação, planejamento e acompanhamento pedagógico, entre outras.

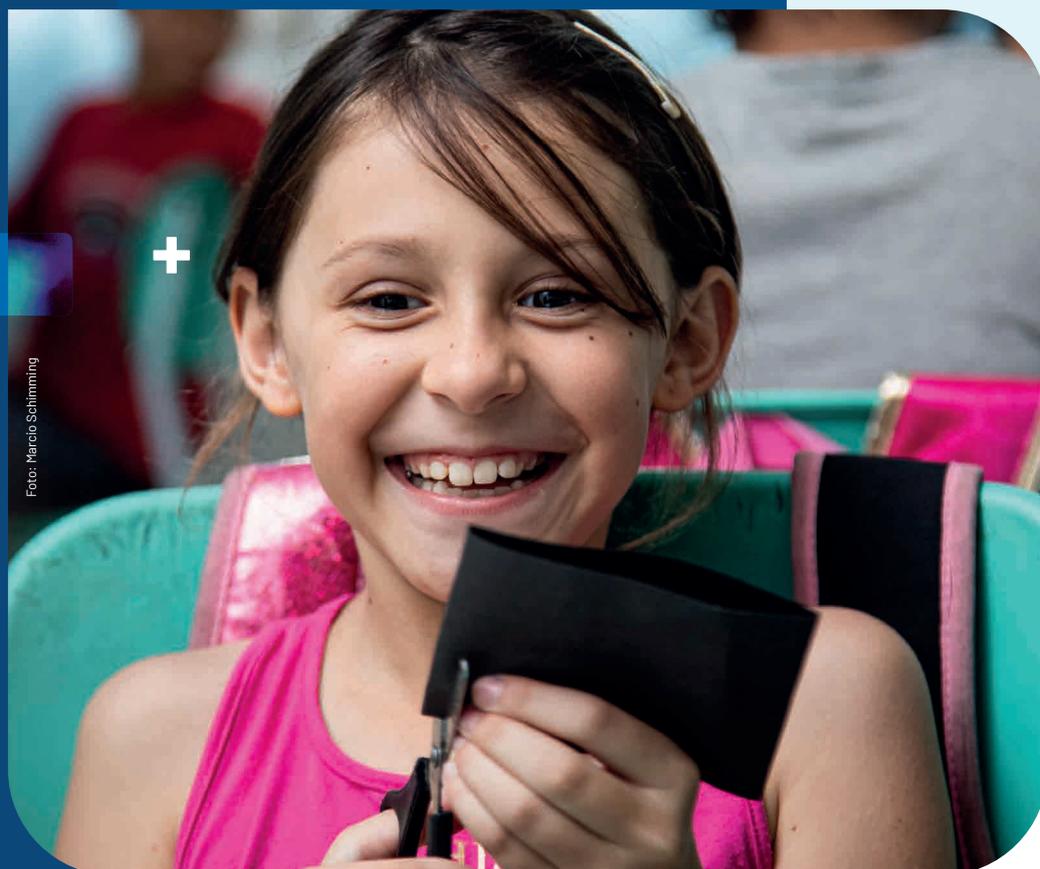
Recomendamos alguns cuidados na condução desse processo:

- + O PPP da escola cumpre as suas funções quando é um documento vivo na escola, refletindo o diagnóstico que a comunidade tem de seu contexto e seus anseios relacionados às aprendizagens dos estudantes que a frequentam. Para tanto, ele precisa ser constantemente atualizado, visitado e construído com ampla participação.
- + Mudanças no plano pedagógico da escola podem ser substanciais para o fazer docente e de gestão, que pode gerar desgastes e inseguranças em relação às novidades. O estabelecimento de prioridades ajuda que as equipes de gestão e docente possam focar os seus esforços em algumas frentes por vez e se fortalecer como equipes para liderar a adoção das mudanças necessárias ao novo projeto.
- + Ao repensar as práticas pedagógicas, identifiquem um elemento que possa ser mudado primeiro e acompanhado pela equipe, para, apenas a partir dos aprendizados com essa primeira experiência, propor mudanças mais amplas na escola. O registro desses aprendizados facilita o seu compartilhamento com a comunidade escolar, para que ela se envolva no processo e possa se (co)responsabilizar por ele.
- + A criação de espaços - presenciais e/ou virtuais - de diálogo aberto com a equipe docente favorece a construção de relações de confiança e colaboração na escola. A partir desses canais, é possível expressar inseguranças e desafios e a gestão escolar pode, em diálogo com o corpo docente, buscar superá-los, seja com estratégias de formação em serviço, acompanhamento ou outras, que podem ser viabilizadas em coordenação com a gestão regional e central da rede de ensino.
- + É igualmente importante oferecer espaços de escuta também à comunidade escolar, pois ela pode contribuir com a instauração da cultura da motivação para aprender na escola e trazer ideias inovadoras para o dia a dia escolar.

CAPÍTULO 4

O PAPEL DA FAMÍLIA

Camila Antunes





O PAPEL DA FAMÍLIA



Foto: Diego Villamain

Neste capítulo veremos como a motivação para aprender também pode ser influenciada por atitudes parentais. O papel que família exerce na promoção da motivação para aprender ainda carece de mais investigação, sobretudo no Brasil. Mas a literatura internacional já apresenta evidências robustas⁶⁵ de que o envolvimento familiar na vida acadêmica dos estudantes promove resultados positivos. As informações apresentadas a seguir baseiam-se em dados compilados pelas pesquisadoras Alyssa R. Gonzalez-DeHass, Patricia P. Willems e Marie F. Doan Holbein, a partir de uma revisão de literaturaⁱ, e em estudos conduzidos pelas pesquisadoras Selma Martinelli e Elaine Aguenas, para pensar o contexto brasileiro.

Vale ressaltar que todas as pesquisas contempladas nessa revisão de literatura se referem apenas às figuras de pai e/ou mãe, sem contemplar outros membros da família que podem integrar o núcleo familiar mais íntimo das crianças e jovens, ou até assumirem a responsabilidade por seus cuidados. Esse campo de pesquisas se beneficiaria de novos estudos que busquem entender em que medida as informações a seguir também são válidas no caso de crianças cuidadas por outros familiares além de pai e/ou mãe.

O envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos filhos traz resultados positivos, mesmo naquelas famílias cujos contextos econômicos ou sociais se mostram mais vulneráveis^{67,68}. Como descrito no quadro a seguir, esse envolvimento se caracteriza tanto pelo acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens e comunicação de valores positivos em relação ao sucesso acadêmico, quanto por atitudes que fortalecem o desenvolvimento socioemocional desses estudantes. Ainda que esses resultados tenham sido obtidos em pesquisas internacionais, podemos refletir sobre a importância do acompanhamento parental para o nosso contexto brasileiro.

Mesmo que mais evidências sejam necessárias para que particularidades possam ser analisadas - como estilo parental, grupos geracionais e diversidades regionais -, podemos tomar os dados a seguir como ponto de partida para pensar a nossa própria realidade.

ⁱ As autoras compilaram os artigos publicados entre 1967 e 2004 e, selecionaram aqueles artigos escritos de língua inglesa e que se dedicavam a aspectos ligados à motivação como resultado do envolvimento parental nas atividades acadêmicas de estudantes de ensino primário a ensino médio, nas escolas públicas dos Estados Unidos. Para ler a revisão, [clique aqui](#).

O que caracteriza o “envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos filhos”?

Existem algumas ações diretamente associadas à vivência escolar dos estudantes que promovem a motivação para aprender, como:

- + Participação em reuniões com professores e em atividades da escola;
- + Interações com a comunidade escolar;
- + Apoio nas atividades acadêmicas realizadas em casa, incluindo, mas não limitadas às tarefas de casa;
- + Envolvimento nas atividades extracurriculares;
- + Suporte na escolha de cursos;
- + Acompanhamento do progresso acadêmico dos estudantes e reações às notas deles.

E há ainda outras ações parentais que fortalecem o desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens e que promovem maior engajamento nas atividades acadêmicas:

- + Ajudar o estudante a entender seus interesses, o que gostaria de aprender e seus motivos para buscar esses novos aprendizados;
- + Auxiliar o estudante a estabelecer metas de curto e longo prazo, considerando um passo a passo real e que seja atingível;
- + Criar um ambiente adequado para a concentração e para o estudo;
- + Auxiliar a criança/o jovem em situações desafiadoras e a lidar com suas emoções e sentimentos;
- + Comemorar as vitórias juntos.

Importante destacar que muitas das ações parentais associadas à vivência escolar das crianças e jovens não requerem a presença física dos pais na escola, o que indica, acima de tudo, que os resultados ligados à motivação para aprender estão associados a atitudes que demonstram a valorização do esforço e do sucesso acadêmico, mesmo que isso se dê no espaço doméstico. Como consequência, são observados nos estudantes maior engajamento nas atividades escolares, aumento da motivação intrínseca, melhores indicadores de locus de controle (isto é, a crença de uma pessoa sobre as causas percebidas, internas e externas, para seu sucesso ou fracasso) e de autorregulação (a habilidade de observar e gerenciar as próprias emoções e comportamentos, adequando-os às diversas situações sociais), maior motivação para aprender e também maior motivação para a leitura.

Outro ponto importante de considerarmos é que o desenvolvimento das crianças e jovens precisa ser compreendido a partir de uma perspectiva integral, o que significa que outras dimensões das suas vidas, além da acadêmica, devem ser também consideradas. Nesse sentido, cabe observar a relevância do papel da família no fortalecimento socioemocional de crianças e jovens, especialmente por meio do estímulo à curiosidade para aprender, do incentivo para persistir em momentos de dificuldades, do apoio na organização dos materiais, das atividades e dos espaços de estudo e na promoção da autoconfiança que se relaciona diretamente com as crenças dos estudantes em suas próprias capacidades.

A importância desse apoio familiar se tornou ainda mais relevante durante a pandemia de Covid-19, já que a necessidade de realização de aulas remotas teve um impacto muito negativo na motivação para aprender dos estudantes⁶⁹ e fez com que as famílias assumissem novas responsabilidades (ou as intensificassem) no processo de aprendizagem de crianças e jovens. Para os estudantes mais novos, os pais/responsáveis representaram um vínculo fundamental com a escola, acompanhando as aulas e realizando as atividades junto com as crianças. Já com os estudantes de ensino fundamental, a família desempenhou um papel de mediação, apoiando os estudantes na compreensão das orientações dos professores e na organização dos estudos. De fato, o que se observou foi engajamento maior das famílias nas atividades escolares das crianças e jovens, especialmente na promoção da motivação para aprender⁷⁰.

Engajamento nas atividades escolares

Pesquisas^{71,72} demonstram que a participação dos pais em atividades escolares promove maior engajamento dos estudantes nas atividades acadêmicas e melhoria no seu desempenho escolar.

Izzo e colegas⁷¹ se dedicaram a analisar a relação entre o engajamento estudantil e diferentes dimensões do envolvimento dos pais com a escola, as quais incluíam o número de vezes que os educadores contatavam os pais e a qualidade dessas interações, a participação dos pais nas atividades escolares e o engajamento dos pais em atividades realizadas em casa que visavam o desenvolvimento social e acadêmico da criança. Para analisar o engajamento estudantil, a pesquisa considerou os comportamentos que os estudantes tinham para ter mais atenção, a qualidade dos seus hábitos de trabalho, o seu desempenho ou foco para a realização de tarefas, a tolerância à frustração e a habilidade de lidar com o fracasso. Os resultados indicaram que a participação dos pais nas atividades escolares colaborou para maiores indicadores de engajamento estudantil⁷¹.

Steinberg e colegas⁷² se concentraram em algumas ações adotadas pelos pais em relação à vida acadêmica de seus filhos. Ao medirem determinados aspectos do envolvimento parental - como a ajuda na realização de tarefas de casa, participação em atividades da escola, presença em competições esportivas e em outras atividades extracurriculares, apoio na escolha de cursos e acompanhamento do progresso acadêmico dos filhos - os autores identificaram que:



Estudantes que contavam com a participação dos pais em sua vida escolar apresentavam maior concentração, esforço e atenção em diferentes áreas do conhecimento. Esse resultado positivo beneficia ainda mais o sucesso escolar dos estudantes quando está associado a uma postura de acolhimento e apoio, uma vez que oferece espaço para uma certa autonomia por parte da criança⁷².

Motivação intrínseca e extrínseca

Os estudos conduzidos por Marchant e colegas⁷³ buscaram compreender como a maneira como os estudantes percebem suas próprias capacidades para atingir resultados de aprendizagem (autoeficácia acadêmica^j) e suas motivações se relacionam com os seus contextos escolares e desempenho acadêmico. Para isso, os estudantes responderam a um questionário que avaliava aspectos pertinentes ao estilo parental e ao envolvimento dos pais nas atividades escolares - em duas dimensões de análise: valores (orientados para atitudes e relacionados à importância do esforço e do sucesso acadêmico) e envolvimento nos compromissos escolares.

^j A autoeficácia acadêmica se refere à confiança (convicção) ou julgamento de uma pessoa em sua capacidade de organizar, executar e regular o desempenho a fim de resolver ou realizar problemas acadêmicos em um determinado nível de habilidade e capacidade. Para saber mais, [clique aqui](#).

Os resultados encontrados confirmaram a relação entre a participação dos pais na vida acadêmica dos seus filhos e os seus índices de motivação para os estudos: a maneira como os jovens reconheceram os valores dos seus pais em relação aos seus resultados demonstrou ter um impacto significativo tanto na motivação quanto na autoeficácia dos estudantes. Quando percebiam que a família valorizava o esforço e o sucesso acadêmico, os estudantes apresentavam níveis mais altos de autoeficácia acadêmica (isto é, acreditavam no seu potencial e capacidade) e priorizavam mais suas habilidades acadêmicas, esforço e notas⁷³.

Martinelli e Agüena⁷⁴ encontraram resultados semelhantes em seus estudos conduzidos no Brasil: partindo de uma amostra de 262 estudantes de Ensino Fundamental da rede pública do estado de São Paulo, foi avaliado as orientações motivacionais com base nas razões que estudantes apresentavam para realizar trabalhos escolares e as crenças e atitudes dos pais para com seus filhos, considerando quatro fatores: crença dos pais na capacidade e conduta dos filhos, envolvimento parental na rotina da criança, atitudes participativas dos pais no processo de escolarização dos filhos e suporte afetivo.



Os resultados encontrados pelas pesquisadoras brasileiras informam que estudantes cujos pais revelaram maior frequência de crenças positivas relataram maior motivação intrínseca. Assim, mais uma vez temos que quando os pais demonstram acreditar que seus filhos são bons alunos, responsáveis e que respeitam os amigos, dentre outros fatores, as crianças revelam motivação intrínseca maior⁷⁴.

Lócus de controle e autorregulação

Outro aspecto do envolvimento parental na vida acadêmica das crianças e jovens refletido na literatura internacional diz respeito ao lócus de controle dos estudantes, ou seja, à maneira como eles associam os eventos da vida a fatores internos (como esforço e habilidade) ou externos a eles (como preferências pessoais de professores, sorte ou azar). Adolescentes com lócus de controle interno mais desenvolvido alcançam melhores resultados acadêmicos, são mais próximos da escola e mais bem-resolvidos quanto ao processo de decisão de carreira. Em outras palavras, os estudantes que entendem que os resultados que tem na vida dependem em maior grau do seu próprio esforço e habilidade alcançaram melhores notas e tiveram menor dificuldade para escolher sobre sua carreira⁷⁵.

Um estudo realizado com 10.000 estudantes, examinou a frequência com que os pais passavam tempo com seus filhos adolescentes e discutiam com eles questões associadas a vida escolar, emprego, atualidades ou algo que os estivesse perturbando. Os resultados demonstraram que o controle parental sem envolvimento apareceu relacionado ao lócus de controle externo dos estudantes; já o acompanhamento com envolvimento dos pais apresentou-se relacionado ao lócus de controle interno dos jovens. Esse achado reforça a premissa de que o apoio adequado dos pais é especialmente benéfico aos filhos por fortalecer seu senso de segurança e de controle⁷⁵.

Outra pesquisa cujo foco foi examinar a relação entre envolvimento parental e lócus de controle, com estudantes mais jovens, contemplou a autopercepção dos estudantes em relação ao seu entendimento de controle (em que medida as crianças indicavam compreender quem ou o que é responsável por seus resultados escolares), autoeficácia (o quanto as crianças se sentiam suficientemente competentes para executar tarefas específicas) e autonomia percebida (o quanto a iniciação e a regulação da ação emanavam do senso de identidade)⁷⁶.



Os resultados encontrados sugeriram que o envolvimento dos pais nas atividades acadêmicas de seus filhos de fato tem um impacto na motivação para aprender das crianças, favorecendo a sua compreensão acerca do que ou de quem controla os seus resultados escolares e fazendo com que se sintam mais autônomos e mais confiantes a respeito de suas próprias habilidades. Além disso, o maior desenvolvimento motivacional dos estudantes levou a melhores resultados acadêmicos⁷⁶.

Motivação para aprender

Quando se trata de motivação para aprender, a literatura internacional demonstra que estudantes são mais interessados em aprender habilidades novas e em melhorar a sua compreensão e competências. Além disso, eles buscam mais desafio, persistem mesmo diante de dificuldades, encaram os erros como oportunidades para aprender e são mais intrinsecamente motivados. Por sua vez, estudantes que se preocupam mais em evitar julgamentos negativos acerca de suas competências tendem a ter menor motivação para aprender^{77,78}.

Um estudo, realizado por Gonzalez e colegas⁷⁹, investigou em que medida o envolvimento parental favoreceu a motivação para aprender em estudantes de ensino médio na Flórida. Os pesquisadores pediram aos estudantes que identificassem o quanto consideram os seus pais ativos na ajuda com tarefas de casa, no comparecimento a atividades curriculares e extracurriculares (incluídos aqui os eventos esportivos), no apoio à escolha de cursos acadêmicos e no acompanhamento de seu progresso na escola.



Os resultados mostraram que todos os tipos de envolvimento dos pais foram relacionados positivamente a uma motivação para aprender. Quando os seus pais estavam envolvidos em suas atividades acadêmicas, os estudantes se mostravam mais propensos buscar tarefas desafiadoras, persistir nos desafios acadêmicos e sentir satisfação em seus trabalhos escolares⁷⁹.

Motivação para leitura

Por fim, é importante mencionarmos um outro aspecto relevante associado ao envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos estudantes: a motivação para leitura. A literatura internacional demonstra que a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos torna as crianças mais autoconfiantes e autoeficazes como leitoras, aumentando a sua motivação para ler e o seu engajamento em atividades literárias. Os estudos mostraram que:



Os estudantes com os melhores resultados percebiam seus pais como modelos e parceiros no entendimento de suas capacidades e encontravam no apoio dos pais maior confiança para persistir nos desafios que encontraram⁸⁰.

De forma, simples, é possível concluir que:

- + A participação dos pais nas atividades escolares de seus filhos colabora para maiores indicadores de engajamento estudantil;
- + Os estudantes apresentam níveis mais altos de autoeficácia acadêmica e de motivação para aprender quando percebem que a família valoriza o esforço e o sucesso acadêmico;
- + O apoio dos pais fortalece o senso de segurança e de controle dos estudantes;
- + A participação dos pais na vida escolar dos filhos torna as crianças e jovens mais autoconfiantes e autoeficazes como leitoras;
- + O envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos colabora para que estes sejam mais autoconfiantes, autoeficazes e motivados para aprender.

Para fechar, podemos perguntar: o que justifica todos esses resultados positivos que relacionam a motivação para os estudos e a participação dos pais na vida acadêmica dos filhos?



Existem algumas hipóteses que podem ser consideradas para responder essa pergunta. Uma delas propõe que, ao participar de reuniões com professores, apresentações e de outras atividades da escola, os pais mostram para seus filhos o quanto são importantes para eles⁸¹. Além disso, esse envolvimento tende a fazer com que os pais encorajem seus filhos, estabeleçam limites e se tornem um apoio para que as crianças e jovens lidem melhor com os desafios acadêmicos, pessoais e sociais que encontram a cada dia. Esse apoio é particularmente benéfico para adolescentes cujos pais são permissivos e que não se envolvem em suas vidas, já que esses jovens correm maior risco de se distanciar da escola, fazer uso de drogas, adotar comportamentos de risco e sofrer com questões de saúde mental⁸².

Um outro ponto importante a ser considerado é que o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos comunica a eles a importância da educação. Quando os pais demonstram interesse e entusiasmo pelo o que seus filhos estão aprendendo na escola, eles estão ao mesmo tempo oferecendo um sistema de apoio em casa e reforçando o valor da aprendizagem na escola⁸³. Esse envolvimento mostra que os pais estão comprometidos com a importância da educação de qualidade⁸⁴. Quando os estudantes percebem que seus pais valorizam a importância do esforço e do sucesso acadêmico, eles se sentem mais motivados e tendem a acreditar mais na sua capacidade acadêmica⁷³.



Foto: Marcelo Schirring

O envolvimento dos pais na vida acadêmica de seus filhos é ainda apontado como um fator de motivação para os estudos porque, por meio desse envolvimento, os pais efetivamente comunicam aos filhos estratégias para lidar com questões pertinentes à escola⁸⁰, o que leva seus filhos a se perceberem com maior controle dos seus resultados e a alcançarem maior desempenho acadêmico^{73,75,76,80,83,85,86}. Quando crianças e jovens se inspiram nos exemplos positivos de seus pais, eles percebem a escola como algo dentro de seu próprio controle. Além disso, quando os pais se apresentam como um recurso para a realização de atividades acadêmicas em casa, eles constroem uma ponte entre esses dois ambientes.

Perceber os pais como apoio na aprendizagem faz com que os estudantes reflitam sobre suas próprias capacidades⁸⁰. Quando encontram encorajamento e um ambiente acolhedor, em que percebem que os erros fazem parte do processo de aprendizagem, os estudantes desenvolvem maior confiança e se sentem mais motivados para aprender. Como resultado, esses estudantes tendem a atingir melhores resultados acadêmicos, em especial na área da Matemática⁸⁷.

Confira aqui 3 dicas de como a família pode apoiar a motivação do jovem:

- 1** Permitir que ele faça escolhas baseadas nas suas crenças, interesses e valores;
- 2** Reconhecer as atitudes que ele toma para atingir os objetivos estabelecidos;
- 3** Estimular o espaço de troca entre ele e a família.

Até aqui entendemos o papel do professor, da gestão escolar e da família no desenvolvimento da motivação para aprender dos estudantes, além da sua conceituação e de que forma podemos desenvolver. Mas também é importante entendermos a relação da motivação para aprender com outras características pessoais, como as competências socioemocionais, o que será apresentado a seguir.

CAPÍTULO 5

A RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Ana Carolina Zuanazzi
Danielly de Souza Oliveira
Karen Cristine Teixeira



Foto: Marcio Schimming



A RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Para começar a abordar a relação entre motivação para aprender e as competências socioemocionais, vamos conhecer a história a seguir: Lucia é uma estudante que se interessa por todo conteúdo relacionado ao componente curricular de artes e sempre se imagina tornando-se uma grande pintora e historiadora da arte. Por mais que ela aprecie a abordagem pedagógica de sua professora e goste do assunto, sempre que ela precisa demonstrar seu conhecimento, seja em uma avaliação escrita ou num trabalho no qual ela precisa falar em frente à turma, ela não se sente capaz e acha que não sabe o suficiente. Somado a isso, ela tem dificuldade de persistir em busca de seus objetivos quando encontra dificuldades, acaba adiando a realização de suas tarefas e perdendo o foco. Em suas próprias palavras, Lucia diz: “é difícil me manter motivada!”.

O caso de Lucia exemplifica a relação, já abordada nos capítulos anteriores, entre a motivação e as diversas dimensões do funcionamento humano, incluindo as cognitivas e socioemocionais. Somente o interesse da estudante no universo artístico não parece suficiente para que ela persista nos desafios inerentes à formação escolar para atingir seus objetivos. Na escola, a motivação para aprender é uma das grandes impulsionadoras para que o estudante faça suas atividades e, muitas vezes, ultrapasse o espaço e período formal da escola, se aprofundando numa temática de interesse. O estudante motivado planeja, inicia uma ação e permanece nela em direção ao sucesso em aprender e atingir seus objetivos (alternando suas estratégias quando necessário). Para poder se concretizar, a motivação por diferentes etapas: o desejo, o querer, a intenção e a ação. É essa sequência completa que pode contribuir para inúmeras conquistas, na escola e na vida.

Conhecer os mecanismos relacionados ao processo da motivação é o primeiro passo para compreender como ela pode ser intencionalmente estimulada e refletir em benefícios para a vida. Uma das possibilidades de trabalho intencional da motivação é por meio de competências associadas, como é o caso das competências socioemocionais. Essas competências podem ser aliadas ao trabalho com a motivação, seja servindo de impulso a aprender coisas novas, gerando interesse e habilidades, seja focando em algo que o estudante já esteja motivado a realizar.

As competências socioemocionais podem ser definidas como capacidades ligadas ao entendimento das emoções, e uso desse conhecimento, para se adaptar as demandas e se relacionar com os outros. Estão divididas em cinco temas amplos (Big Five socioemocional). Elas são características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo⁸⁸.

Educadores sempre conheceram a relevância de características como determinação, assertividade, empatia, tolerância à frustração, curiosidade para aprender, entre tantas outras. No entanto, nos últimos anos tem crescido o conhecimento científico sobre as competências e qual sua relação com resultados de vida importantes para as pessoas, como: aprendizagem, educação, emprego, salários, saúde, cidadania, entre outros^k. Além disso, as competências socioemocionais são maleáveis e acionáveis, ou seja, podem ser desenvolvidas e mobilizadas em qualquer momento da vida, através de experiências formais e informais de aprendizagem. Experiências e intervenções que possam ser desenvolvidas intencionalmente^l, por exemplo, no ambiente escolar, podem potencializar o desenvolvimento socioemocional dos estudantes⁸⁹.

O modelo organizativo de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna (Figura 3) é composto por 17 competências socioemocionais organizadas em cinco macrocompetências: Abertura ao novo, Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade e Resiliência emocional. Cada macrocompetência agrupa um conjunto de competências que são fortemente relacionadas entre si. Esse conjunto de competências^m apresenta importante relação com aspectos como aprendizagem, bem-estar, saúde mental e empregabilidade, entre outros⁹⁰.



Figura 3. Modelo organizativo de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna.

De certa forma, todas as competências socioemocionais podem apresentar algum nível de relação com a motivação para aprender. Por exemplo, quando temos mais energia para dedicar às nossas atividades (entusiasmo), podem ser aumentadas nossas chances de nos engajarmos em comportamentos direcionados a objetivos que estabelecemos. Assim, o trabalho intencional com competências socioemocionais pode favorecer o desenvolvimento também da motivação.

Como veremos a seguir, algumas dessas competências demonstram uma relação ainda mais direta com a motivação, como é o caso da Autogestão, Abertura ao Novo e Resiliência Emocional.

^k Para saber mais, [clique aqui](#).

^l Para ideias de como desenvolver intencionalmente as Competências Socioemocionais no contexto escola, confira a [página](#) do Instituto Ayrton Senna.

^m Para conhecer mais sobre cada uma das competências socioemocionais e também sua relação com resultados de vida, [consulte aqui](#).

Abertura ao novo

A abertura ao novo reúne competências relacionadas à disposição e interesse para vivenciar novas experiências sejam elas estéticas, culturais ou intelectuais. Refere-se à capacidade de manter uma mentalidade investigativa e curiosa acerca do mundo e seus fenômenos. Uma pessoa aberta ao novo é capaz de ser flexível, aprecia conhecer o funcionamento das coisas, pensar de formas diferentes sobre elas e explorar de maneira imaginativa e criativa diferentes ideias. Ser capaz de se expressar artisticamente também é um dos componentes que define a abertura ao novo. Para isso, é necessário estabelecer relações entre diferentes linguagens e ideias, sendo capaz de criar, de forma abstrata, representações⁹¹.

Na escola, é possível identificar essa macrocompetência por meio do interesse do estudante em apreciar e se envolver com conteúdo e linguagens diversas, manifestar-se por meio da arte e cultura, expressar-se de maneira criativa e inovadora, entre outros. Essa macrocompetência também tem importante relação com o aprendizado, uma vez que, por meio da curiosidade e interesse em determinados temas, o estudante busca ativamente se aprofundar sobre ele. Além disso, ao estabelecer relações entre diferentes ideias, o estudante é capaz de expandir seu conhecimento sobre um assunto, contribuindo, inclusive, para fixação de conteúdos e desenvolvimento de competências.

Como a abertura ao novo e a motivação para aprender se relacionam?

Há algumas palavras-chave que conectam a abertura ao novo à motivação para aprender. A curiosidade é um dos fatores marcantes dessa macrocompetência e está associada ao forte desejo de aprender, conhecer, investigar. Pessoas com alta curiosidade desenvolvida deixam nítido que têm paixão por explorar intelectualmente diferentes temáticas, mais diversificadas, sendo capazes também de promover relações entre temas diferentes, ampliando ainda mais a capacidade de compreensão dos fenômenos do mundo. A curiosidade nos coloca numa atitude investigativa e favorece a busca por conhecimento. Isso está intimamente relacionado ao processo motivacional que considera o desejo, o querer, a intenção e a ação.

Outra palavra-chave que liga a abertura ao novo à motivação para aprender é a capacidade de gerar ideias novas e interessantes. Essa competência, também altamente relacionada à criatividade, mobiliza no indivíduo a necessidade de experimentar caminhos, tentar e errar e tentar de novo, reavaliar suas possibilidades, investigando soluções e alternativas para um problema ou ideia que se deseja desenvolver. Nesse processo de experimentação, ocorrem importantes descobertas que consolidam e ampliam o conhecimento. Ter espaço para investigar e experimentar ideias, sem medo de errar, também se relaciona ao processo motivacional, dado que o interesse é essencial ao indivíduo motivado.

A abertura ao novo, associada à motivação para aprender, estimula o processo de aprendizagem. Essa, por sua vez, se torna mais significativa quando mobiliza a curiosidade do estudante. A abertura ao novo serve como um estímulo à investigação, experimentação e criatividade e é importante também para a autorregulação da aprendizagem do estudante. A partir dela, por exemplo, o estudante pode estar aberto a buscar ou criar novas estratégias de aprendizado e adaptar as que não estavam funcionando. No processo motivacional, essas competências são fundamentais para o engajamento do estudante.

Autogestão

A autogestão pode ser definida como a capacidade de uma pessoa em ser organizada, focada, esforçada, ter objetivos claros e trabalhar duro para alcançá-los, de maneira responsável, persistindo frente às adversidades⁹¹. Quem é capaz de exercer mais a autogestão apresenta-se como alguém mais disciplinado, perseverante, eficiente, orientado para suas metas, e preparado para realizar escolhas em sua vida profissional e pessoal, de forma autônoma⁹². Desenvolvem as competências necessárias para regular a si mesmas para estabelecer e alcançar seus objetivos. Pessoas com essa macrocompetência mais desenvolvida tendem ser automotivadas, proativas para resolver problemas e orientadas à tarefa e às realizações^{93,94}.

Na escola, a autogestão encontra-se intimamente relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem, manifestando-se, por exemplo, enquanto o estudante realiza suas atividades escolares, participa da aula ou estuda uma determinada temática. Estudantes com essa macrocompetência mais desenvolvida são capazes de atuar mais como protagonistas estudantis, exercitando o papel de corresponsáveis por seu aprendizado, cumprindo suas tarefas e responsabilidades. Têm seu desempenho acadêmico potencializado, menor absenteísmo escolar e apresentam maior engajamento com as tarefas que desempenham⁹⁵. Além disso, a autogestão pode auxiliar a construção do projeto de vida do estudante, colaborando para o estabelecimento de metas de curto, médio e longo prazo⁹².

Como a autogestão e a motivação para aprender se relacionam?

Pessoas com a autogestão mais desenvolvida tendem a apresentar uma alta motivação para aprender, considerando principalmente sua capacidade de serem organizadas, realizarem um bom planejamento e estabelecimento de metas, bem como serem determinadas e persistentes para alcançá-las⁹⁶. Além disso, essa macrocompetência também está intimamente relacionada ao desempenho acadêmico, devido à característica da autogestão que envolve o estabelecimento de metas e esforço sustentado para atingi-las^{97,98}. Outras pesquisas também destacam a concentração, gerenciamento de tempo e esforço, a responsabilidade no cumprimento dos deveres escolares, bem como a capacidade metódica e analítica^{99,100}.

As competências e características descritas, relacionadas à macrocompetência autogestão, tem o potencial de influenciar a motivação para aprender em seus diferentes estágios. Desde o planejamento sobre o que se deseja aprender, com o estabelecimento de metas e dos meios necessários para chegar lá, passando pelo compromisso em relação às metas concebidas, a implementação das estratégias necessárias para atingi-las e o monitoramento do progresso em relação a elas. Essas diferentes fases requerem que o estudante trabalhe duro, não procrastine, aja de forma responsável e continue em busca de seus objetivos mesmo face às dificuldades. Além disso, que coloca em prática estratégias para autorregular seu aprendizado, como por exemplo, estabelecer rotinas de estudo, colocar em prática métodos que auxiliem o foco (e. g. Pomodoro); ou que rotas alternativas quando as estratégias empregadas não estiverem funcionando.

Manter-se concentrado em numa rotina de estudos organizada também é importante para manter a motivação para aprender. A autogestão auxilia a criação de condições para que o estudante decida mergulhar em um tema ou iniciativa relacionada. Suas competências socioemocionais são essenciais para que haja um investimento pessoal no estabelecimento, organização e esforço para atingir metas. Elas atuam como uma das engrenagens do motor que inicia e mantém o comportamento motivado.

Resiliência emocional

A resiliência emocional trata da capacidade de autorregular suas emoções perante os desafios do dia a dia. Desenvolvê-la faz com que emoções como raiva, frustração e ansiedade, por exemplo, se tornem mais transitórias, pois, através do aprendizado sobre como lidar com suas próprias emoções, somos capazes de encontrar o equilíbrio emocional com mais facilidade⁹¹. Além disso, diz respeito também à crença nas suas próprias capacidades e no seu valor.

No contexto escolar, a resiliência emocional aparece principalmente na forma com que o estudante encara os desafios inerentes ao aprendizado, e no convívio social. Ela se manifesta quando os estudantes conseguem passar por situações interpretadas por eles como desafiadoras, como a realização de uma prova ou a apresentação de um trabalho, confiantes em suas habilidades e, mesmo que experienciem sensações de ansiedade, frustração e insegurança, essas possam ser minimizadas e o estudante consiga regular suas emoções para voltar ao equilíbrio.

A autoconfiança pode ser vista também na capacidade do estudante de perseguir seus objetivos sentindo-se capaz de vencer desafios, com otimismo. Além disso, a crença de que se é querido pelos colegas e professores é importante à medida que o elo social positivo pode aproximar cada vez mais os estudantes da escola e da experiência do aprendizado. O desenvolvimento de tolerância à frustração e ao estresse podem evitar episódios de grande tensão no ambiente escolar, na medida em que os estudantes podem se acalmar e diminuir a irritabilidade e ansiedade diante de situações delicadas ou da experiência de descontentamento quando se é provocado.

Como a resiliência emocional e a motivação para aprender se relacionam?

A resiliência emocional possui forte relacionamento com a motivação, pois para se manter em um determinado desafio ou não desistir de algum plano futuro, é fundamental que o controle emocional seja realizado ao longo do percurso. Nesse sentido, é provável que o caminho traçado para a realização de uma meta será permeado por “altos e baixos”, vitórias e derrotas, e para tanto é preciso regular as expectativas, ansiedade e estresse, para que não haja uma desistência no cumprimento de uma determinada meta, sonho ou objetivo¹⁰¹.

Mais especificamente no caso da autoconfiança, a motivação é fomentada pela manutenção das crenças de autoestima e autoeficácia, que influenciam no controle e continuidade do planejamento. A forma como o estudante interpreta uma experiência negativa durante o processo da aprendizagem, por exemplo, poderá ajudar (ou não) em sua motivação para aprender a partir da interpretação e conhecimento que ele tem de si mesmo e de suas capacidades¹⁰².

Se a pessoa confia em si e acredita no seu potencial e limitações, provavelmente poderá motivar-se mesmo diante de um desafio, pois pode constantemente nutrir o sentimento de confiança em si mesmo e de que tudo dará certo. Assim, a resiliência emocional contribui com a motivação ao fazer com que o estudante se afete menos pelas situações desafiadoras do dia a dia, e mantenha a confiança em suas habilidades para atingir suas metas de aprendizado.

Em síntese, a resiliência emocional envolve também a capacidade de regular as próprias emoções no processo de implementação de estratégias de aprendizado, ao realizar o que foi planejado e monitorar ações. Por exemplo, um estudante pode ficar frustrado quando alguma estratégia de aprendizado que utilizou não deu certo, ou quando não conseguiu desempenhar alguma tarefa à qual se propôs. Fazer-se perguntas como: "De que forma costumo manifestar as emoções frente aos desafios e adversidades?" e "Como as minhas emoções impactam meu processo de aprendizagem?", pode ajudar o processo de autorreflexão e autoconhecimento do estudante sobre como mobiliza suas emoções no dia a dia, de forma que os leve a compreender padrões em suas ações e a identificar o que pode ser feito para auxiliar o seu processo de aprendizagem.

Após conhecermos a relação e importância das competências socioemocionais para a motivação para aprender, estamos prontos para retornarmos ao caso de Lucia, exposto no início deste capítulo. Nesse exemplo que, embora fictício, muito se assemelha ao observado em jovens e adultos, fica clara a importância da autogestão, abertura ao novo e resiliência emocional. É importante frisar que as competências socioemocionais são apenas um conjunto de fatores, dentre os diversos outros que potencialmente influenciam a motivação para aprender. Seu desenvolvimento pode fortalecer a motivação, mas deve estar alinhado ao desenvolvimento e ocorrência de outros fatores necessários para que ela ocorra e se mantenha, como vimos no Capítulo 1.

É possível perceber que a abertura ao novo de Lucia está em níveis elevados de desenvolvimento. Ela é interessada e curiosa em relação à temática artes, busca se aprofundar no assunto e até pensa em seguir uma carreira na área. Já quando olhamos para as competências relacionadas à autogestão e resiliência emocional, Lucia poderia se beneficiar de um trabalho intencional de desenvolvimento. Aprender a lidar com distrações, criar uma rotina organizada e persistir mesmo frente aos desafios fará com que Lucia vá mais longe com seus sonhos e projeto de vida. Imagine se Lucia ingressa num curso de artes, mas perde o horário das aulas, desiste quando o conteúdo é muito complicado ou se distrai facilmente durante uma atividade! Lucia poderia acabar se desmotivando e desistindo de seu sonho. Por isso, a autogestão é essencial para que Lucia possa conhecer ainda mais desse universo.

O mesmo vale para resiliência emocional. Notamos que Lucia não se sente confortável quando precisa fazer uma prova ou mesmo apresentar um trabalho para o grupo. Ela costuma não acreditar em suas capacidades e potencial. Assim sendo, Lucia poderia se beneficiar do desenvolvimento de sua capacidade de lidar com as emoções, em especial a ansiedade e a confiança em si mesma. Imagine que autoconfiança, Lucia poderia se sentir tão aflita que, para evitar a ansiedade, poderia deixar de participar das aulas, de compartilhar seu conhecimento com os colegas e ficar mais inibida. Talvez, por esse motivo, Lucia sequer entrasse no curso de artes que tanto queria. Mais uma vez, o socioemocional não é o único fator que colabora para o surgimento e a manutenção da motivação para aprender, mas seu desenvolvimento intencional pode potencializá-la e auxiliar o crescimento pessoal.

Em síntese, esse capítulo teve como objetivo apresentar relações possíveis entre as competências socioemocionais e a motivação para aprender. Aqui, trouxemos em destaque três macrocompetências que em estudos teóricos e empíricos realizados pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o psicólogo e pesquisador Kevin McGrew, se mostram bastante associadas, conceitual e psicometricamente, à motivação para aprender. Com o exemplo de Lucia, esperamos ter ilustrado a importância dessas competências para que jovens e adultos possam se desenvolver cada vez mais enquanto seres humanos, de forma integral. O trabalho intencional pode favorecer esse processo e tornar mais palpáveis objetivos de vida que, caso contrário, seriam abandonados ou desestimulados. Como vimos, professores, escola e família são de suma importância no desenvolvimento dos estudantes para que conquistem seus sonhos. Além disso, é importante entender como alguns interesses se relacionam com a motivação para aprender. Esse será o tema do próximo capítulo.



CAPÍTULO 6

A RELAÇÃO COM OS INTERESSES PROFISSIONAIS

Ana Carla Crispim

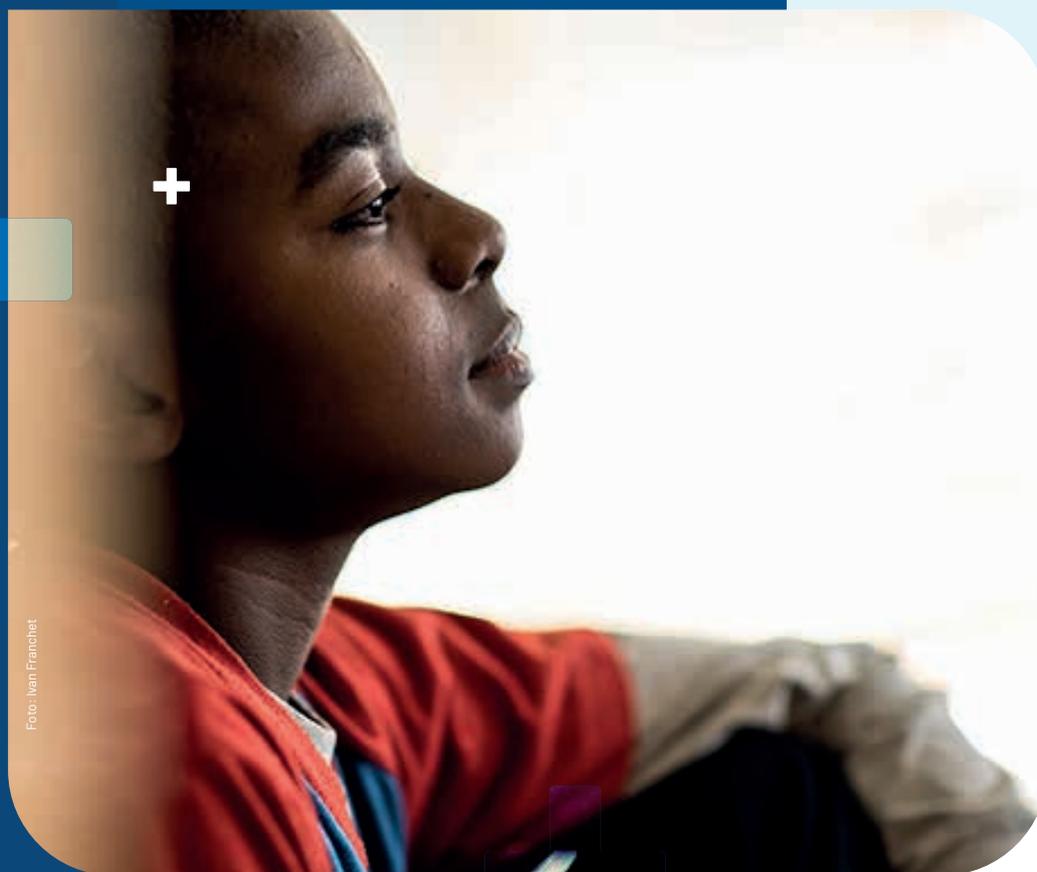


Foto: Ivan Franchet



A RELAÇÃO COM OS INTERESSES PROFISSIONAIS

Em 2019, dos 50 milhões de jovens com 14 a 29 anos de idade no Brasil, 20,2% não completaram o ensino médio. O que equivale a por volta de 10,1 milhões de jovens que não finalizaram essa etapa de ensino¹. Ao perguntar sobre o motivo do abandono escolar, 39,1% dos estudantes indicaram que precisavam trabalhar e 29,2% indicaram que não tinham interesse em estudar¹⁰³. Além desses dados refletirem questões de vulnerabilidade e desigualdade social, eles também mostram que a motivação e o engajamento para estudar são centrais para o jovem se manter na escola.

Dados do PISA 2018 mostram que estudantes que participam de atividades voltadas para desenvolvimento de carreira relatam também sentem mais motivação² para ter bom desempenho escolar¹⁰⁴. Isso indica que abordar questões sobre o futuro dos jovens pode ser uma estratégia eficaz para engajá-los na escola¹⁰⁵, uma vez que auxilia o estudante a ter visibilidade sobre entender o porquê de se manter motivado durante sua jornada escolar. Atividades sobre carreira podem auxiliar os estudantes a entender melhor a relação entre educação, emprego e seu futuro, a pensar sobre suas aspirações profissionais e sobre o que eles precisam fazer para atingir seus objetivos. Por exemplo, atividades como feiras profissionais e participação em estágios são iniciativas que se relacionam com um aumento de aspirações profissionais relatadas por estudantes¹⁰⁴.

Ou seja, abrir um leque de oportunidades para que os estudantes tenham acesso a diferentes tipos de atividades na escola, auxiliar o processo de exploração profissional e dar visibilidade sobre a importância desses aspectos no longo prazo são caminhos interessantes para manter o estudante motivado na escola. Nesse contexto, a Teoria Social Cognitiva para Desenvolvimento de Carreira pode auxiliar, porque trabalha com questões como crença na própria capacidade e expectativas de futuro¹⁰⁶.

Conceitos importantes da Teoria Social Cognitiva para Desenvolvimento de Carreira (TSCDC)

A TSCDC possui três conceitos centrais: autoeficácia, expectativas sobre resultados e metas. Juntos, esses conceitos ajudam a explicar como as pessoas desenvolvem seus interesses, a forma como elaboram meios para atingir seus objetivos, e como lidam com eventos planejados e não-planejados, tanto em suas vidas escolares quanto profissionais.

Autoeficácia se refere à crença de cada pessoa em suas próprias capacidades para realizar determinadas atividades. Com esse conceito, é possível entender como as pessoas lidam com algumas atividades e o quanto elas irão persistir, mesmo frente a obstáculos, por exemplo.

Expectativas sobre resultados refletem as crenças que as pessoas têm sobre as consequências do engajamento em uma atividade, sejam essas consequências positivas ou negativas. Esse conceito auxilia a entender questões sobre motivação e persistência também. Se uma pessoa apresenta expectativas otimistas sobre o resultado de uma atividade, isso pode ajudá-la a se manter motivada e engajada.

Metas indicam a intenção que as pessoas apresentam para engajar em uma atividade ou chegar um determinado nível dessa atividade. Assim como as expectativas, elas ajudam a motivar e persistir frente a obstáculos.

Fonte: Brown & Lent¹⁰⁷.

Autoeficácia: a crença na própria capacidade

De acordo com Bandura¹⁰⁸, a autoeficácia se refere à crença que cada pessoa tem em suas próprias habilidades para planejar e executar ações para realizar determinados objetivos ou atividades. Ou seja, ela é direcionada para algo. Por exemplo, a crença para sentir-se capaz de exercer um esporte ou de estudar um assunto específico. Ou até a crença na própria capacidade para tomar decisões sobre o futuro profissional.

E por isso é importante estudar a autoeficácia em conjunto com outros elementos que fazem parte desse universo profissional. Tanto a autoeficácia quanto as expectativas sobre os resultados se relacionam com as metas que as pessoas estabelecem para si e, conseqüentemente, com as ações que elas irão definir para colocar uma atividade em prática. Na exploração de carreiras e interesses, essa tomada de ação, a partir das crenças de cada um, pode aumentar as chances de cada pessoa atingir seus objetivos estabelecidos. Por exemplo, se um estudante gostaria de passar no vestibular para Medicina, acreditar na sua capacidade (autoeficácia) e acreditar em um bom resultado (expectativa) aumentam as chances dele se planejar e estabelecer objetivos (metas) para colocar em prática estratégias de estudo e buscar suporte (ações), o que irá ajudá-lo a atingir o objetivo maior¹⁰⁶.

Em uma meta-análise (compilado de estudos científicos) sobre programas de escolha de carreira com 57 estudos de diversos países, foi visto que as intervenções estruturadas para desenvolver a autoeficácia para decisão de carreira, estimulando no jovem a crença de ser capaz de escolher e de desempenhar o papel escolhido, foram importantes para o desenvolvimento deles. Ou seja, ao planejar intervenções a respeito de escolha de carreira profissional, é importante considerar ações para trabalhar de forma intencional a autoeficácia para a tomada de decisões¹⁰⁸.

Desigualdade nas oportunidades e nas expectativas de futuro

Em pesquisa do PISA em 2018, a qual incluiu estudantes brasileiros, **estudantes de contextos mais vulneráveis relataram expectativas menos ambiciosas para continuar estudando no ensino superior** do que estudantes de contextos menos vulneráveis. Além disso, estudantes de contextos mais vulneráveis indicaram se envolver menos em atividades relacionadas com o mundo do trabalho, como trabalhar como estagiários ou visitar feiras de profissões¹⁰.

Ao falar sobre mundo do trabalho na escola, é comum que isso se associe com perguntas como “Como faço minha escolha profissional?” ou “Existe um teste para saber qual carreira devo seguir?”. Para responder essas perguntas, é necessário que se faça um processo de reflexão e autoconhecimento. A forma como esse processo é feito pode variar, no entanto, em geral, existem alguns elementos em comum entre eles, como explorar interesses – e, conseqüentemente, carreiras – que cada pessoa tem mais ou menos preferência.

Os interesses profissionais

Os interesses profissionais³ podem ser entendidos como padrões de preferências por algumas atividades e contextos conectados a essas atividades¹². Para entender os interesses, o pesquisador John Holland¹¹ classificou os interesses em seis tipos: Realista (**R**), Investigativo (**I**), Artístico (**A**), Social (**S**), Empreendedor (**E**) e Convencional (**C**).

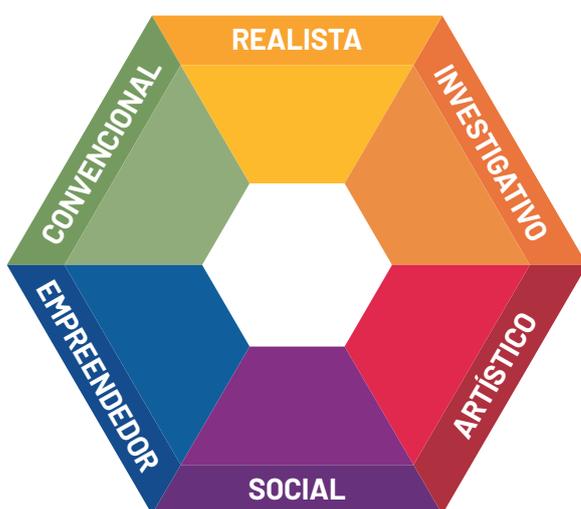


Figura 4. Modelo hexagonal RIASEC de interesses profissionais de Holland¹¹².

Como pode ser visto na Figura 4, o modelo é entendido por meio de um hexágono. Essa representação visual indica diferenças e semelhanças entre as tipologias. Tipos mais próximos uns dos outros têm mais características em comum do que tipos que estão em lados opostos. Por exemplo, o tipo Investigativo e o tipo Artístico têm mais características em comum (lado a lado) do que o tipo Investigativo e o tipo Empreendedor (lados opostos).

TABELA 3 Quer saber mais sobre a tipologia RIASEC?

Realista	Tem preferência por atividades práticas, “mão na massa”, físicas e com resultados concretos.
Investigativo	Tem preferência por resolver problemas abstratos, envolvendo o raciocínio científico.
Artístico	Tem preferência por criar, por expressão de ideias e conceitos por meio de diferentes meios artísticos.
Social	Tem preferência por oportunidades de suporte e ajuda para/com os outros, envolvendo aconselhamento, orientação, ensino ou discussões em grupo.
Empreendedor	Tem preferência por situações de negócios, envolvendo persuasão, vendas, influência, convencimento e entusiasmo.
Convencional	Tem preferência por situações estruturas de negócios, envolvendo análise de dados, finanças ou tarefas organizacionais.



Ao longo da vida, os interesses se desenvolvem e são influenciados por vários fatores. Eles podem ser influenciados por crenças de autoeficácia (o quanto sou capaz de exercer uma atividade?) e por crenças de expectativa (eu acredito que vou ter um resultado positivo ou negativo ao desempenhar essa atividade?). Da mesma forma, eles também influenciam o quanto cada pessoa irá engajar em uma atividade e, por consequência, quais metas e atividades serão colocadas em prática para se chegar um determinado resultado. E tal como um ciclo, os resultados desse desempenho retroalimentam a forma como cada um se percebe e percebe seus interesses: já que o resultado ou performance na atividade irá influenciar na forma como a pessoa se percebe exercendo essa atividade e isso irá influenciar suas crenças de autoeficácia e suas expectativas¹¹².

Ou seja, os interesses não são estáticos. Eles podem variar ao longo da vida de cada um. Uma meta-análise com 49 estudos longitudinais que acompanharam adolescentes e jovens adultos, mostrou que os interesses variavam ao longo da adolescência e da vida adulta. Conforme as pessoas se aproximam da fase adulta, elas começam a demonstrar mais interesse em atividades que envolvem interação com outras pessoas (como tipos Social, Artístico e Empreendedor), enquanto interesses de tipos como o Convencional diminuem, e de tipos como Realista ou Investigativo se mantiveram estáveis ao longo do tempo¹¹³. Da mesma forma, a reflexão sobre os próprios interesses também é algo que pode ocorrer – e gerar diferentes conclusões – em várias etapas da vida.



Os interesses profissionais e as competências socioemocionais: o que nossos dados dizem?

Ao analisar respostas de 5039 adolescentes do Ensino Médio como apoio a práticas de redes parceiras do Instituto Ayrton Senna, foram encontradas algumas relações entre tipos RIASEC e as macrocompetências socioemocionais.

A **Abertura ao Novo** se mostrou como um elemento central para o desenvolvimento de interesses em todos os tipos RIASEC. Essa competência se refere a busca por novos aprendizados e conhecimentos. Por isso, é importante que os estudantes tenham acesso a várias oportunidades, para que possam explorar o que gostam ou não de fazer. Da mesma forma, a **Autogestão** também se relacionou com todos os tipos, o que mostra que todos os interesses se associam com algum nível de Responsabilidade, Organização, Foco, Persistência e Determinação.

A **Resiliência Emocional** se associou mais fortemente com atividades do tipo Realista, que são atividades mais manuais, como construção, ou até prática de esportes. Essas atividades requerem manter a tranquilidade e lidar com situações com maiores níveis de estresse, assim como confiar em si mesmo(a) ou gerenciar sentimentos frente a situações inesperadas.

A **Amabilidade** está ligada ao cuidado com o outro. E aqui, se relacionou com o tipo Social. Respeitar e ter Empatia são exercícios importantes em atividades como voluntariado, ou profissões ligadas a área da saúde ou da educação, por exemplo.

O **Engajamento com os outros** se relacionou com o tipo Empreendedor. Essa macrocompetência se relaciona com a disposição para interagir com outras pessoas, por mais que sejam desconhecidas. Atividades de liderança organizacional ou política ou de gerenciamento envolvem o exercício de comunicação, Assertividade e até de Entusiasmo para negociar ou repassar ideias.

O papel da motivação

Assim como os interesses profissionais se associam com crenças de autoeficácia, eles também se relacionam com elementos da motivação. No modelo CAMML, a macrocompetência de **abertura ao novo** se relaciona com aspectos da fase pré-decisional (motivação), incluindo os interesses que as pessoas têm por determinadas atividades, enquanto a **autogestão** se relaciona com aspectos da aprendizagem autorregulada (fase da execução). Juntos, esses dois componentes nos ajudam a explorar novos interesses e também elaborar estratégias para aprender mais sobre eles¹¹.

De acordo Rounds e Su¹¹¹ e Nye, Su e Rounds¹¹⁵ os interesses tem algumas relações teóricas com a motivação:

- 1 Interesses auxiliam a guiar atividades e objetivos, por meio de direcionamentos, energia e persistência, para algum fim específico;
- 2 Interesses ajudam a mobilizar energia para os esforços necessários para atingir um objetivo ou realizar uma tarefa;
- 3 Interesses auxiliam a manter a persistência para atingir um objetivo ou realizar uma tarefa.

Essas relações podem ser encontradas em resultados empíricos também. Em uma pesquisa longitudinal, foram acompanhados 372 estudantes universitários durante sete semanas para entender se a combinação de interesses relatados x curso escolhido influencia na motivação⁴ para estudar, e na satisfação e performance acadêmicas. O resultado desse estudo indicou que existe uma relação entre essa congruência de interesses relatados x curso em andamento com a performance acadêmica. Ou seja, estar cursando um curso que combina com os interesses profissionais é importante para o desempenho. No entanto, essa relação é mediada pelo quanto o estudante está satisfeito com esse curso e com o quanto ele se sente motivado para isso também¹¹⁶.

Concluindo, ter bons resultados acadêmicos se relaciona com o quanto o estudante se esforça e se engaja nas atividades, bem como com o quanto o estudante está interessado nessa atividade, demonstrando o papel fundamental que a motivação tem no longo prazo para a vida escolar.

CAPÍTULO 7

PRÓXIMOS PASSOS

Catarina Possenti Sette
Gisele Alves



Foto: Diego Villamarín



PRÓXIMOS PASSOS



Foto: Marcio Schimming

Toda a revisão empírica do modelo CAMML, de aprendizagem motivada, realizada é derivada de uma iniciativa do eduLab21 com o pesquisador Kevin McGrew e um time de pesquisadores externos parceiros. Para tanto, foram utilizados bancos de dados oriundos de levantamentos conduzidos nos anos anteriores em que os conceitos que perfazem o modelo de aprendizagem motivada já eram investigados pelo Instituto separadamente atendendo a necessidades das redes de ensino parceiras. Estão sendo explorados dados de um total de 50.827 mil estudantes, com idade variando entre 9 a 18 anos de idade, englobando 14 instrumentos que avaliavam diversos construtos, sendo que para cada conjunto de itens desses instrumentos há uma média de aproximadamente 2.000 estudantes respondentes.

A partir de uma abordagem psicométrica, a equipe de pesquisadores está conduzindo cinco estudos exploratórios, cujo objetivo geral é compreender as interrelações entre os conceitos organizados no modelo CAMML, aprendizagem motivada e competências socioemocionais a partir do modelo Senna, além de entender como esses achados corroboram as conceituações descritas nele. Os objetivos específicos de cada um desses estudos é:

- + **ESTUDO 1.** Entender as relações entre as competências socioemocionais (modelo Senna) e os interesses básicos/profissionais de Holland (RIASEC).
- + **ESTUDO 2.** Compreender as relações entre as competências socioemocionais (modelo Senna) e aspectos da saúde mental (como exemplo, depressão, autocontrole, imagem corporal, distúrbios alimentares).
- + **ESTUDO 3.** Investigar a relação entre as competências socioemocionais (modelo Senna) e demais construtos contemplados no modelo CAMML, como estratégias de aprendizagem, autorregulação, crenças, autoeficácia, mindset, bem como o modo como eles se agrupam em fatores relativamente independentes.
- + **ESTUDO 4.** Buscar compreender como as competências socioemocionais são organizadas no modelo Senna e no Modelo Socioemocional de CASEL.
- + **ESTUDO 5.** Investigar a semelhança semântica entre os fatores e itens dos instrumentos que avaliam as competências socioemocionais (modelo Senna) e outros construtos incluídos no modelo CAMML (como autoeficácia, autorregulação, lócus de controle, mindset, interesses, entre outros).

Em 2022, os resultados acumulados desses estudos serão comunicados por meio de um novo volume deste presente material, além de compartilhados em comunicações acadêmicas. Em breve, também serão divulgadas as conclusões de outros dois projetos de pesquisa fomentados pelo Instituto e pela Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CpE), por meio de um edital lançado em 2020. O primeiro projeto selecionado é uma revisão sistemática da literatura visando investigar a relação entre a motivação para aprender, as competências socioemocionais e o desempenho escolar em estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O segundo projeto se referia a um estudo exploratório com o objetivo geral de conhecer a motivação para aprender, as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias de regulação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, de diferentes estados brasileiros, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Entretanto, por conta de dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid-19, este estudo precisou ser reformulado. No momento atual, foram realizados encontros formativos com professores de redes de ensino para investigar como eles compreendem a motivação para aprender e capacitá-los para desenvolver a motivação para aprender nos estudantes, principalmente neste momento. A finalização deste estudo está prevista para o primeiro trimestre de 2022.

Foram resumidos neste documento as principais frentes de ação do eduLab21 no que se refere à produção de conhecimento acerca de motivação para a aprendizagem⁹. Espera-se que a partir dessas contribuições seja possível aproximar os aprendizados alcançados das práticas pedagógicas por meio de formações docentes e intervenções que estimulem o desenvolvimento pleno e acompanhamento das trajetórias dos estudantes, bem como apoiar na construção de políticas públicas com base em evidências.

⁹ Para saber mais sobre esses estudos, assista a mesa acadêmica no Seminário Internacional - Motivação: evidências para promover a aprendizagem [clcando aqui](#).

+ QUER SABER MAIS?





QUER SABER MAIS?

1. Guimarães, A. 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), 143-150.
2. Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In: Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (Org.). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, p. 55-75.
3. Bzouneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicol. Ensino & Form*, 17(2). doi: 10.21826/2179-58002016727584
4. Dorn, E., Ellen, P., Frank, M., Krawitz, M., Calicchio Neto, N., Mourshed, M. (2017). Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina. Mackinsey&Company. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/what%20drives%20student%20performance%20in%20latin%20america/fatores-qu-port.pdf>
5. Fundação Lemann (2020). Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/97r65vVy55x1aZy0UpGhklaAyxYBwtqXTgh5mlb7.pdf>
6. Secretária de Educação de São Paulo. (2020). O Impacto da Pandemia na Educação. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostrai.pdf>
7. Instituto Unibanco. (2020). Perda de aprendizagem na pandemia. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/perda-de-aprendizagem-na-pandemia,89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181>
8. Itaú Social (2021). Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/estudantes-estao-mais-motivados-com-o-retorno-das-aulas-presenciais-aponta-datafolha/>
9. Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2010). Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. *Revista de Avaliação Psicológica*, 9(3), 413-420.
10. Rufini, S. E., Bzouneck, J. A., & Oliveira, K. L. D. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 53-62. doi: 10.1590/S0103-863X2012000100007
11. McGrew, K. (2021). The Model of Achievement Competence Motivation (MACM): Part D: The volition and self-regulated learning domain. *The Model of Achievement Competence Motivation (MACM): Part D: The volition and self-regulated learning domain*.
12. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
13. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
14. 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). doi: 10.1590/S0102-79722004000200002
15. Martinelli, S. D. C., & Sisto, F. F. (2010). Motivação de estudantes: Um estudo com crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 413-420.
16. Boruchovitch, E., & Bzouneck, J. A. (Orgs.). (2004). A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
17. McGrew, K. (2013). The Motivation and Academic Competence (MACM) Commitment Pathway to Learning Model: Crossing the Rubicon to Learning Action. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305391325_The_Motivation_and_Academic_Competence_MACM_Commitment_Pathway_to_Learning_Model_Crossing_the_Rubicon_to_Learning_Action_MindHub_Pub_1
18. Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: and overview. *Educational Psychologist*. 25(1), 3-17.
19. Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3)401-409.
20. Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80.

21. Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
22. Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. doi:10.3102/0034654315617832
23. Vasconcellos, C. S. (2011). Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: universidade Estadual Paulista. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, (9), 33-58.
24. Teixeira, K. C. (2020). Competências socioemocionais relevantes ao fazer docente. In: Teixeira, K. C., Sanches, C., & Alves, G. Competências socioemocionais de educadores: seu papel central para uma concepção de educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-competencias-socioemocionais-de-educadores.pdf>
25. Cascio, J. (2020). Facing the age of chaos. Disponível em: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
26. Delors, J. et al. (1998). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
27. Kankaraš, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. OECD Education Working Papers, 207. Paris: OECD. doi:10.1787/5007adef-em
28. Hattie, J. (2009). A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Disponível em: https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf
29. Crispim, A. C., & Teixeira, K. C. (2020). Avaliação socioemocional de educadores: uma proposta sistematizada. In: Teixeira, K. C., Sanches, C., & Alves, G. Competências socioemocionais de educadores: seu papel central para uma concepção de educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-com-competencias-socioemocionais-de-educadores.pdf>
30. AACTE & P21. (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation. Disponível em: http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf
31. AITSL. (2011). Australian Professional Standards for Teachers. Disponível em: http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf
32. Duquesne University. (2017). Leading Teacher Program. Disponível em <http://www.duq.edu/academics/schools/education/undergraduate-programs/leading-teacher-program>
33. Guerriero, S. (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264270695-en
34. Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2016). Preparing teacher-students for twenty-first century learning practices: a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41. doi: 10.1080/13540602.2016.1203772
35. Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach and teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B. C.: University of British Columbia. Disponível em: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/to-reach-the-students-teach-the-teachers.pdf>
36. Praetorius, A. K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2-12. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.12.002
37. Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2004). Improving mathematics teaching. *Educational Leadership*, 61(5), 12-17. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb04/vol61/num05/Improving-Mathematics-Teaching.aspx>
38. Reeve, J. (1998). Autonomy support as interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
39. Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Yi (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 1-12
40. Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular.

Ministério da Educação.

41. Chaui, M. (1997). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.

42. Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.

43. Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teacher learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: benefits to teachers and theirs students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. doi: 10.1016/j.tate.2019.103004

44. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

45. Valente, J. A. (2015). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Bacich, L. & Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

46. Bacich, L. & Moran, J. (2015). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

47. OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/92a11084-en.

48. Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

49. Paludo, S., & Koller, S.H. (2006). Psicologia positiva, emoções e resiliência. Em, Dell'Aglío, D.D., Koller, S.H., & Yunes, M.AM (orgs). *Resiliência e Psicologia Positiva* (pp. 69-86). São Paulo, Casa do Psicólogo.

50. Marques, J., De Rose, T., Del'arco, L., & Martini, M.L. (2006). Intervenção para a promoção do autoconceito: combinando feedback focalizado internamente e feedback atribucional em situações de tutoria de leitura. Em: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Org.), *Resumos, VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São João Del Rei: Minas Gerais.

51. Lourenço, A.A. (2008). *Processos autorregulatórios em alunos do 3º ciclo de ensino básico: contributo da autoeficácia e da instrumentalidade*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho. Braga: Portugal.

52. Abrahão, M. H. M. B., & Frison, L. M. B. (2010). *Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem*.

Em: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDI-PUCRS, p. 191-216

53. Frison, L. M. B., & Veiga Simão, A. M. (2011). *Abordagem (auto)biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*. *Educação*, 34(2), 198-206.

54. Abrahão, M. H. M. B. (2012). *Pesquisar com Professores na Escola: contribuições da pesquisa dialógica para o desenvolvimento de aprendizagens autorreguladas*. Em: Simão, A. M. V. da V., Frison, L. M. B., & Abrahão, M. H. M. B. *Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas: epistemologia e práticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, p. 113-154.

55. Abrahão, M. H. M. B., & Frison, L. M. B. (2012). *Narrativas de Autoformação: escritas de si, autorregulação da aprendizagem e reflexividade na prática pedagógica*. Em: Abrahão, M. H. M. B. *Pesquisa (Auto)Biográfica em Rede*. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 141-163.

56. Abrahão, M. H. M. B., & Passeggi, M. da C. *As Narrativas de Formação, a Teoria do Professor Reflexivo e a Autorregulação da Aprendizagem: uma possível aproximação*. In: Simão, A. M. V. da V., Frison, L. M. B., & Abrahão, M. H. M. B. *Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas: epistemologia e práticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, p. 53-71.

57. Mottier, L. L. (2015). *Recherche Collaborative sur les Pratiques de Régulation Formative en Classe: questionnaire épistémologique critique*. Em: BLIN, Dominique (Org.). *Les Recherches-Actions Collaboratives: une révolution de la connaissance*. Rennes: Presses de l'EHESP, p. 57-65.

58. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

59. Lück, H. (2009). *As dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo, Curitiba.

60. Veiga, I. P. A. (2014). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>

61. Carbonell, J. (2016). *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. Porto Alegre: Penso.

62. Sidarta, I. (2018). *Planejando o trabalho em grupo*:

- palavras que fazem a diferença. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14385/planejamento-o-trabalho-em-grupo-palavras-que-fazem-a-diferenca>
63. Arroyo, M. (2013). Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.
64. Brasil. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>
65. Reis, P. (2001). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico de Avaliação dos Professores; Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
66. Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educ Psychol Rev* 17, 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7
67. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Dev.*, 63: 1266-1281.
68. Gonzalez, A., Doan Holbein, M., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemp. Educ. Psychol.*, 27: 450-470.
69. Datafolha. Pesquisa (2020): Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias. Onda 2. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_da2_amostra-nacional_14_07-Divulga%C3%A7%C3%A3o-IS-FL.pdf
70. Amaral, H. U. (2020). Ensino Híbrido - Relação das escolas com as famílias durante a pandemia. Blog Layers Education. Disponível em: <https://blog.layers.education/relacao-das-escolas-com-as-familias-durante-a-pandemia/>
71. Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *Am. J. Community Psychol.*, 27(6): 817-839.
72. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. doi: 10.2307/1131532
73. Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychol. Schools*, 38(6): 505-519
74. Martinelli, S. C., & Agüena, E. C. (2011). La motivación em estudiantes de enseñanza fundamental y las creencias y actitudes de los padres. *Revista de investigación em psicologia*, 14(1), 53-63.
75. Trusty, J., & Lampe, R. E. (1997). Relationship of high-school seniors' perceptions of parental involvement and control to seniors' locus of control. *J. Couns. Dev.*, 75(5), 375-384.
76. Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *J. Educ. Psychol.*, 83(4), 508-517.
77. Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *J. Educ. Psychol.*, 80(3), 260-267.
78. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychol. Rev.*, 95(2), 256-273.
79. Gonzalez, A., Doan H., M., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemp. Educ. Psychol.*, 27, 450-470.
80. Adunyarittigun, D. (1997). Effects of the Parent Volunteer Program Upon Students' Self Perception as a Reader. ERIC Document Reproduction Service No. ED404617, University of Maryland, College Park, MD
81. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Dev.*, 65, 237-252.
82. Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociol. Educ.*, 63, 283-299.
83. Ames, C., de Stefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). Teachers' School-to-Home Communications and Parent Involvement: The Role of Parent Perceptions and Beliefs (Report No. 28). East Lansing, MI: ERIC Document Service No. ED383451, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Michigan State University.
84. Lamborn, S. D., Brown, B. B., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1992). Putting school in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. Em:

- Newmann, F. M. (Org.). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Teachers College Press, New York, pp. 153-181.
85. Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *J. Educ. Psychol.* 92(1), 23-36.
86. Stiller, J. D., & Ryan, R. M. (1992). *Teachers, Parents, and Student Motivation: The Effects of Involvement and Autonomy Support*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
87. OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
88. De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(02), 276-281.
89. Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. D. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. doi: 10.1027/1015-5759/a000343
90. Sette, C. P., & Alves, G. (2021). *Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>
91. Teixeira, K. C., & Martinez, V. M. (2021). *Modelo organizativo socioemocional do Instituto Ayrton Senna*. In: Sette, C. P., & Alves, G. *Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>
92. Instituto Ayrton Senna (2020). *Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: autogestão*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompet%C3%A2ncia-autogestao.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-1308
93. Gupta, R. (2008). Role of personality in knowledge sharing and knowledge acquisition behavior. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(1), 143-149.
94. Witt, L., Barrick, M., Burke, L., & Mount, M. (2002). The interactive effects of conscientiousness and agreeableness on job performance. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 164-169. doi: 10.1037/0021-9010.87.1.164
95. Teixeira, K. C., & Brandão, T. B. (2021). *Benefícios das competências socioemocionais na vida*. Em: Sette, C. P., & Alves, G. *Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>
96. Logan, J. W., Lundberg, O. H., Roth, L., & Walsh, K. R. (2017). The Effect of Individual Motivation and Cognitive Ability on Student Performance Outcomes in a Distance Education Environment. *Journal of Learning in Higher Education*, 13(1), 83-91. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139727.pdf>
97. Poropat, A. E. (2009). A Meta-analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi 10.1037/a0014996
98. Steel, P. D. (2007). The nature of procrastination: A meta-analysis and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
99. Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the Big-Five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.
100. Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
101. Primi, R. (2021). *Qual a relação entre motivação e competências socioemocionais?* Em: *Pocket Book: evidências para promover a aprendizagem*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.
102. Zuanazzi, A. C. (2021). *Participação na mesa acadêmica Motivação na Ciência: Uma conversa com Pesquisadores*. Em: *Seminário Internacional Motivação: Evidências para promover a aprendizagem*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.

103. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD contínua: informativo. Rio de Janeiro: IBGE.
104. Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E. & Chambers, N. (2020). Dream jobs? Teenagers' career aspirations and the future of work. Paris: OECD Publishing.
105. Musset, P. & Kurekova, L. M. (2018). Working it out: career guidance and employer engagement. OECD Education Working Paper No. 175.
106. Byars-Winston, A., Diestelmann, J., Savoy, J. N., & Hoyt, W. T. (2017). Unique effects and moderators of effects of sources on self-efficacy: A model-based meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 64(6), 645-658. <https://doi.org/10.1037/cou0000219>
107. Brown, S. D. & Lent, R. W. (2019). Social cognitive career theory at 25: progress in studying the domain satisfaction and career self-management models. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 536-578. doi: 10.1177/1069072719852736
108. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
109. Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. doi: 10.1016/j.jvb.2017.03.010
110. OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed, PISA. Paris: OECD Publishing.
111. Rounds, J., & Su, R. (2014). The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 98-103. doi: 10.1177/0963721414522812
112. Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices: a theory of vocational personalities & work environments* (2^a. ed). Toronto: Prentice-Hall.
113. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
114. Hoff, K. A., Briley, D. A., Wee, C. J. M. & Rounds, J. (2018). Normative changes in interests from adolescence to adulthood: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144(4), 426-451. doi: 10.1037/bul0000140
115. Nye, C. D., Su, R., Rounds, J. & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: a quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on psychological science*, 7(4), 384-403. doi: 10.1177/1745691612449021
116. Nye, C. D., Prasad, J. & Rounds, J. (2021). The effects of vocational interests on motivation, satisfaction, and academic performance: test of a mediated model. *Journal of Vocational Behavior*, 127. doi: 10.1016/j.jvb.2021.103583

ISBN: 978-65-993007-2-1



institutoayrtonsenna.org.br

