

Relações entre professores e estudantes e a motivação para aprender na universidade: o que o ensino remoto emergencial ainda tem a nos ensinar?

Relationships between teachers and students and the motivation to learn at university: what does emergency remote teaching still have to teach us?

Las relaciones entre profesores y estudiantes y la motivación para aprender en la universidad: ¿qué tiene aún para enseñar la enseñanza remota de emergencia?

Iron Pedreira Alves^I

Marinalva Lopes Ribeiro^{II}

Fabiana Campos Ferreira^{III}

RESUMO

A despeito dos poucos estudos sobre as relações entre professores e estudantes no ensino superior, este campo de investigação tem se apresentado como promissor para a compreensão da motivação para aprender dos graduandos. Tendo como referência a Teoria da Autodeterminação, o objetivo deste estudo foi compreender como fatores inerentes às relações entre docentes e discentes na universidade, durante a vigência do ensino remoto emergencial (ERE), podem ter afetado a motivação dos segundos para aprender, da perspectiva estudantil. Analisaram-se dados quantitativos e qualitativos. Os primeiros foram obtidos por meio de um questionário com escala Likert, respondido por uma amostra de 997 estudantes. Os últimos foram obtidos por meio da transcrição de seis sessões de ateliês reflexivos, dos quais participaram 17 estudantes. Os resultados demonstram que, de acordo com os participantes, a maneira como seus professores se relacionam com eles afeta a motivação para aprender.

Palavras-chave: Relação Professor e Estudante. Motivação para Aprender. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

Despite the few existing studies on relationships between teachers and students in higher education, this field of investigation has shown itself to be promising for understanding undergraduate students' motivation to learn. Using the Self-Determination Theory as a reference, the objective of this study

^IUniversidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: ipalves@uefs.br  <https://orcid.org/0000-0002-4972-1349>

^{II}Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: mlribeiro@uefs.br  <https://orcid.org/0000-0002-9197-1341>

^{III}Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: ferreiracamposfabi@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0009-5444-6466>

was to understand how factors inherent to the relationships between teachers and students at the university, with emergency remote teaching (ERE), may have affected the latter's motivation to learn, from the student perspective. Quantitative and qualitative data were analyzed. The first were obtained through a questionnaire with a Likert scale, answered by a sample of 997 students. The latter were obtained through the transcription of six reflective workshop sessions, in which 17 students participated. The results indicate that, according to the participants, the way their teachers relate to them affects their motivation to learn.

Keywords: Teacher and Student Relationship. Motivation to Learn. Emergency Remote Teaching.

RESUMEN

A pesar de los pocos estudios sobre las relaciones entre profesores y estudiantes en la educación superior, este campo de investigación se ha mostrado prometedor para comprender la motivación de los estudiantes de grado o pregrado para aprender. Utilizando como referencia la Teoría de la Autodeterminación, el objetivo de este estudio fue comprender cómo factores inherentes a las relaciones entre profesores y estudiantes en la universidad, durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), pueden haber afectado la motivación de estos últimos por aprender, desde la perspectiva del estudiante. Se analizaron datos cuantitativos y cualitativos. Los primeros se obtuvieron a través de un cuestionario con Escala Lickert, respondido por una muestra de 997 estudiantes. Estos últimos se obtuvieron a través de la transcripción de seis sesiones de un Taller Reflexivo, en las que participaron 17 estudiantes. Los resultados indican que, según los participantes, la forma en que sus profesores se relacionan con ellos afecta su motivación para aprender.

Palabras clave: Relación Profesor-Alumno. Motivación para Aprender. Enseñanza Remota de Emergencia.

INTRODUÇÃO

Em um artigo de revisão — de publicação relativamente recente para os padrões do desenvolvimento do conhecimento científico —, Hagenauer e Volet (2014) argumentam que, embora a pesquisa sobre a relação professor e estudante (*teacher-student relationship*—TSR) na educação básica seja consistente, ela ainda é escassa no âmbito do ensino superior. No contexto brasileiro, Santos e Ribeiro (2023) realizaram uma revisão sistemática de trabalhos com a temática da relação entre professores e estudantes universitários e a motivação destes para aprender, abrangendo o período compreendido entre os anos de 2012 e 2022. As autoras encontraram sete publicações que atendiam aos critérios de busca, número que classificaram como baixo em relação à produção sobre o tema.

Na busca por compreender quais fatores afetariam positivamente o desempenho de estudantes do ensino superior, Schneider e Preckel (2017) realizaram uma revisão sistemática de 38 metanálises relacionadas com o ensino e a aprendizagem na universidade. Os autores separaram as variáveis intervenientes em dois grandes grupos: variáveis relacionadas ao ensino e variáveis ligadas aos estudantes. As variáveis relativas ao ensino — seis, ao todo — foram as que tiveram maiores tamanhos de efeito sobre o desempenho acadêmico discente. Dito de outro modo, os resultados encontrados no referido estudo demonstram que a prática dos professores tem mais relevância para a aprendizagem dos estudantes do que as características destes últimos.

As variáveis relativas ao ensino, extraídas das metanálises revisadas, foram classificadas por Schneider e Preckel (2017) sob os seguintes rótulos: Interação social, Estimulando a aprendizagem significativa, Avaliação, Apresentação, Tecnologia e Programas de treinamento extracurricular. Destes, o que mais interferiu positivamente no desempenho dos estudantes foi a Interação social. Essa categoria engloba cinco variáveis: incentivo à pergunta e à discussão; prática de questões abertas durante a aula; trabalhos com pequenos grupos; disponibilidade e ajuda dos professores; e simpatia, preocupação e respeito pelos estudantes. Para os autores, “estas variáveis indicam a importância de criar uma atmosfera onde os alunos se sintam confortáveis em responder perguntas, partilhar as suas opiniões e envolver-se em interações sociais com o seu professor e com qualquer pessoa” (Schneider e Preckel, 2017, p. 24).

Os achados relatados nos parágrafos anteriores são relevantes para o contexto brasileiro, pois trabalhos como o de Oliveira (2017) revelam que muitos professores universitários têm manifestado insatisfação com a falta de interesse e dedicação aos estudos de seus alunos. Além disso, reclamam que a grande maioria dos acadêmicos se comporta como alunos passivos e apresenta rendimento abaixo do esperado. Essas queixas podem ter sua origem não necessariamente no comportamento dos estudantes, mas sim numa concepção pouco elaborada sobre a motivação para aprender mantida pelos docentes (Alves e Pozo, 2020a).

A motivação para aprender é, certamente, uma variável importante no desempenho acadêmico de estudantes universitários (Porto e Gonçalves, 2017; Leenknecht *et al.*, 2017; Leenknecht *et al.*, 2023). Não se pode, entretanto, atribuir ao estudante toda a responsabilidade por gerar e manter as próprias motivações. Pesquisas têm sugerido que as interações que o discente estabelece no ambiente universitário mais amplo, e não somente nas salas de aula, interferem na maneira como ele lida com o conhecimento (Leenknecht *et al.*, 2023). Se o foco for, todavia, voltado para as relações que se estabelecem entre docentes e discentes, Santos e Ribeiro (2023, p. 8) concluem o seguinte:

A relação professor e estudante pautada em posturas docentes autoritárias e restritivas, sem abertura para o diálogo e com distanciamento e formalismo docentes, na perspectiva dos estudantes, dificultam o estabelecimento de uma relação educativa saudável, influenciando a motivação da aprendizagem e, consequentemente, resultando num desempenho acadêmico menos satisfatório. Já uma relação educativa antagônica a essas características, ou seja, pautada no diálogo e na democracia, com posturas amigáveis envolvendo troca de experiências e afetividade, com abertura para esclarecimento de dúvidas e genuíno interesse do professor pelo aprendizado é percebida pelos estudantes do ensino superior como um dos elementos essenciais para a motivação da aprendizagem.

No final do ano de 2019, o mundo foi surpreendido por uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 2020, seguindo determinações da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi decretada a quarentena pelos estados. As universidades, inicialmente, suspenderam as aulas presenciais; alguns meses depois, retornaram com aulas virtuais, num formato que ficou conhecido como ensino remoto emergencial (ERE). Esse formato apresentou muitos desafios, tanto para os professores (Luiz, Martins e Marinho, 2023) quanto para os estudantes (Freires *et al.*, 2023).

A pesquisa de Jesus e Rebolo (2023) com docentes universitários de diversas regiões do país revelou que em torno de 60% dos respondentes perceberam o próprio estresse no período pandêmico como *alto* (33,8%) ou *muito alto* (27%). De acordo com os participantes do estudo, os principais motivos da carga de estresse foram: ter pessoas próximas com COVID-19 (34,7%); distanciamento social (42%); falta de participação dos estudantes durante as aulas remotas (49,8%); prejuízo na aprendizagem discente (50,2%); e, principalmente, aumento da carga de trabalho docente (66,2%). Na perspectiva dos autores:

Estas respostas apontam que o estresse pode estar diretamente relacionado às mudanças drásticas no modo de ensinar do docente universitário que, acostumado ao modelo tradicional de ensino, viu-se realizando diversas atividades digitais simultaneamente, bem como a dificuldade de adaptação dos estudantes que também não estavam preparados para o ensino exclusivamente nessa modalidade (Jesus e Rebolo, 2023, p. 12).

Da parte dos estudantes cujas instituições de ensino superior (IES) nas quais estavam matriculados aderiram ao ERE, as dificuldades — reveladas pelo estudo de Freires *et al.* (2023) — estavam relacionadas a fatores tanto externos à universidade quanto inerentes à sua dinâmica de ensino, sendo estes últimos os mais citados pelos entrevistados. Entre esses fatores, os mais frequentes foram “ter um ambiente propício à aprendizagem dentro de casa, problemas com a internet, pressão em relação à universidade, dificuldade com as aulas *on-line*, insegurança quanto à qualidade do ensino” (Freires *et al.*, 2023).

A pesquisa de Freires *et al.* (2023), realizada em 2020 com uma amostra de 136 universitários com atividades acadêmicas remotas e 131 com atividades acadêmicas suspensas, objetivou investigar se as atividades de ensino superior poderiam ser consideradas um fator estressor no contexto pandêmico. Os resultados do estudo demonstraram que as consequências da crise sanitária desencadeada pela COVID-19 se configuraram como eventos estressores, na medida em que contribuíram para a preocupação com a vida acadêmica, independentemente de os estudantes estarem ou não em atividade remota. Ademais, embora a qualidade do ensino de forma remota tenha sido questionável, a suspensão completa das aulas constituiu um leque de incertezas e de inseguranças dos acadêmicos com relação ao futuro.

O presente trabalho se insere, portanto, no contexto das relações estabelecidas entre professores e estudantes do ensino superior no período de vigência do ERE, durante a pandemia de COVID-19. Com base nos trabalhos revisados, buscou-se seguir as recomendações de Freires *et al.* (2023, p. 14), que indicam a necessidade de “aprofundar a análise dos conteúdos evocados pelos participantes e traçar, de forma cautelosa, essa associação que os dados sugerem entre estresse, pandemia e a realização de atividades acadêmicas remotas em estudos futuros”. Destarte, este artigo tem como objetivo compreender como fatores inerentes às relações entre professores e estudantes na universidade, durante a vigência do ERE, podem ter afetado a motivação destes últimos para aprender, da perspectiva discente.

As próximas seções serão organizadas da seguinte maneira: será apresentada, inicialmente, uma síntese da Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*), que servirá de referencial teórico para a análise dos dados; em seguida, será descrito o percurso metodológico de obtenção e análise dos dados, tanto quantitativos quanto qualitativos; à continuação, encontrar-se-ão a análise e a discussão dos dados obtidos; e, na sequência, a conclusão e as referências bibliográficas.

TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Diversas são as teorias que objetivam explicar a motivação humana para realizações em diferentes setores da vida, incluindo a motivação para aprender (Schunk, Meece e Pintrich, 2014). Entre essas formulações teóricas está a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*), proposta inicialmente por Edward L. Deci e Richard M. Ryan na segunda metade do século passado, mas que conta com sólida base empírica construída por diversos pesquisadores ao longo dos anos (Ryan *et al.*, 2022). De acordo com Ryan e Deci (2020, p. 2), a Teoria da Autodeterminação “coloca sua ênfase nas propensões motivacionais inerentes das pessoas para aprender e crescer, e como elas podem ser apoiadas”.

De acordo com seus proponentes, entretanto, a Teoria da Autodeterminação não postula que as propensões motivacionais para o aprendizado e o crescimento se desenvolvem automaticamente. Para o seu florescimento, é necessário que o contexto no qual os sujeitos estão inseridos ofereça suporte ao que eles chamam de “necessidades psicológicas básicas” (Niemic e Ryan, 2009; Ryan e Deci, 2020), sendo elas a autonomia, a competência e o pertencimento. O senso de autonomia se dá quando o indivíduo percebe ter a iniciativa e a propriedade das próprias ações; o senso de competência refere-se à percepção de domínio sobre determinada tarefa; já o senso de pertencimento diz respeito à percepção de vínculo e conexão social (Ryan e Deci, 2020).

Cada uma dessas necessidades básicas pode ser apoiada ou frustrada pelo entorno de cada indivíduo. O senso de autonomia dos estudantes, por exemplo, pode ser estimulado por professores que justificam a utilidade de determinado tema ou atividade e incentivam a participação dos alunos, ouvindo-os com relação às tarefas de aprendizagem, bem como por docentes que se afastem de práticas coercitivas e do ato de exercer pressões em relação às avaliações. O senso de competência se fortalece quando os professores estimulam a aprendizagem discente por meio de situações desafiadoras, oferecendo a este grupo as estratégias necessárias para enfrentar tais situações e fornecendo *feedbacks* sobre o seu progresso. Já o senso de pertencimento pode ser estimulado por professores que valorizam seus estudantes e demonstram apreço e respeito por eles (Niemic e Ryan, 2009).

Segundo Ryan e Deci (2020), as pesquisas têm sustentado que, nos diferentes níveis educacionais, o suporte das necessidades psicológicas básicas resulta em níveis aumentados de motivação intrínseca e motivação extrínseca mais internalizada. Esses conceitos serão, portanto, explicados à continuação. A Teoria da Autodeterminação não adota uma postura dicotômica com relação à motivação. Ou seja, seus proponentes não percebem os sujeitos como estando apenas motivados ou desmotivados perante a realização de determinada tarefa. Haveria, de outro modo, um *continuum* entre um polo e outro dos estados motivacionais.

De um lado do *continuum* se encontra o estado motivacional que nenhum docente deseja identificar em seus estudantes: a amotivação. Esse estado é gerado quando, diante de determinada tarefa, os estudantes percebem uma ausência de valor desta, a falta de competência para realizá-la ou a impossibilidade de atingir determinado resultado (Ryan e Deci, 2000). No extremo oposto, por sua vez, está o estado motivacional mais desejado: a motivação intrínseca. Pode-se afirmar que alguém está intrinsecamente motivado quando se propõe a “fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável” (Ryan e Deci, 2000, p. 55). Para Ryan *et al.* (2022, p. 821), “estudos anteriores sugerem que a motivação intrínseca melhora o desempenho, especialmente em atividades complexas, que envolvem aprendizagem e resolução de problemas e que se beneficiam de um envolvimento mais profundo”. Decorre daí, portanto, a sua desejabilidade.

Entre a amotivação e a motivação intrínseca há, contudo, um conjunto de estados motivacionais que levam o sujeito a agir, não pelos resultados inerentes à ação em si (como acontece na motivação intrínseca), mas em função de resultados apartados dessa ação (Ryan e Deci, 2000). Essa situação caracteriza o que os autores chamam de motivação extrínseca. Diferentemente dos estados descritos anteriormente, que são únicos, a motivação extrínseca é subdividida em quatro tipos, os quais variam de acordo com o grau de internalização e de integração. Esses processos são definidos por Ryan e Deci (2000, p. 60) da seguinte maneira: “A internalização é o processo de assimilação de um valor ou regulação e a integração é o processo pelo qual os indivíduos transformam mais plenamente a regulação em algo próprio, para que esta emane do seu senso de eu.”

O primeiro e menos desejável tipo de motivação extrínseca é a *regulação externa*. Sob esse tipo de motivação, um comportamento é realizado para atender a uma demanda externa ou obter

uma recompensa oferecida por outrem. O segundo tipo de motivação extrínseca é a *regulação introjetada*. Nesse caso, há uma regulação interna que é resultante de demandas externas, como realizar uma tarefa para evitar se sentir culpado ou para manter a autoestima. O terceiro tipo de motivação extrínseca é a *regulação identificada*, que ocorre quando o indivíduo reconhece a importância de uma tarefa e, por isso, assume a regulação como sua. O último e mais autônomo tipo de motivação extrínseca é a *regulação integrada*. Nesta, a regulação é totalmente assimilada ao ego em função de o comportamento a ser realizado ser congruente com os valores e necessidades do indivíduo (Ryan e Deci, 2000; Niemiec e Ryan, 2009).

Para Guimarães e Boruchovitch (2004), o estilo motivacional dos professores pode variar entre padrões mais autoritários ou controladores e aqueles que promovem a autonomia discente. Esses estilos resultam da combinação entre características de personalidade e fatores ambientais, incluindo a experiência e a formação docentes. Essas afirmações encontram suporte empírico na investigação de Leenknecht *et al.* (2017), que encontraram relações positivas e estatisticamente significativas entre a percepção de estudantes universitários sobre a atenção às suas necessidades psicológicas básicas por parte dos docentes e a motivação e o desempenho acadêmico discente.

Utilizando-se da Teoria da Autodeterminação, Modesto, Brandão e Souza (2023) avaliaram a qualidade da motivação de estudantes de uma universidade pública brasileira antes e no decorrer da pandemia, quando já se encontravam na fase do ERE. Os autores constataram que, do primeiro para o segundo momento, houve um decréscimo da motivação intrínseca e um aumento da motivação extrínseca dos estudantes, sendo tais diferenças estatisticamente significativas. Na conclusão do trabalho, expressam as seguintes considerações:

Embora tenhamos identificado que a pandemia afetou o processo motivacional dos estudantes, não sabemos de que maneira isso ocorreu. Conforme problematizado, isso pode ter ocorrido por diferentes fatores como a pandemia *per se*, a não adaptação ao ensino remoto emergencial, dentre outros fatores. Pesquisas futuras podem se focar especificamente nessa dimensão, de modo que possamos refinar a compreensão sobre os desafios da educação em tempos de pandemia (Modesto, Brandão e Souza, 2022, p. 257).

Em consonância com a recomendação supracitada, passa-se, a seguir, ao relato dos procedimentos metodológicos e à análise dos dados.

METODOLOGIA

O presente trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada com docentes e discentes de uma universidade pública do interior da Bahia, aprovada pelo Comitê de Ética, por meio do parecer nº 3.413.070. Optou-se pelo delineamento misto para compor a parte empírica da pesquisa. Sendo assim, dados qualitativos e quantitativos foram combinados de modo a alcançar a triangulação e a complementariedade, tais como descritas por Moscoso (2017). Os dados quantitativos ora analisados foram obtidos com a aplicação de um questionário *on-line*, respondido por uma amostra composta de 997 estudantes com matrícula ativa nos turnos diurno e noturno, num universo de 9.064 discentes distribuídos em 31 cursos de graduação, tendo representantes de todos os semestres letivos. O questionário ficou disponível para preenchimento entre os meses de março a novembro de 2020, contemplando, assim, o primeiro ano de vigência do ERE.

Para essa etapa, os dados quantitativos foram analisados apenas de modo descritivo. A amostra foi composta de 309 estudantes do sexo masculino (30,1%) e 688 do sexo feminino (69,9%); as idades se distribuíram da seguinte maneira: 28% entre 17 e 20 anos, 42,6% entre 21 e

24, 15,4% entre 25 e 28, 13,9% com mais de 29 anos. Sobre a cor/raça, 45% se declararam pretos, 25% brancos, 18,8% pardos, 8,3% amarelos, 2,9% outros. Quanto ao estado civil, 88,1% eram solteiros e 8,1% casados. A maioria (89,3%) não tinha filhos, 7,3% tinham apenas um filho e 3,4% tinham dois ou mais filhos.

No referido questionário constavam duas grandes seções. A primeira era composta de 19 perguntas, cujo objetivo era traçar o perfil dos respondentes. A segunda seção continha 18 questões sobre a relação entre professor e estudante na universidade, e as respostas possíveis foram organizadas em uma escala Likert com quatro opções: nunca, às vezes, frequentemente e sempre. Dessa segunda seção, são analisadas, no presente texto, apenas quatro questões relativas à relação professor e estudante e a motivação deste: “A maneira como seus professores se relacionam com os estudantes influencia na sua aprendizagem?”; “Durante as aulas, os professores promovem emoções que facilitam a aprendizagem?”; “Os seus professores utilizam algumas estratégias a fim de que os estudantes se sintam motivados a aprender o conteúdo da sua disciplina?”; “Os seus professores procuram saber o motivo do baixo rendimento dos estudantes na disciplina deles?”.

Após a obtenção dos dados, foram realizados seis ateliês reflexivos (descritos adiante) com a participação de 17 estudantes dos turnos diurno e noturno, os quais atenderam ao convite de forma voluntária. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a gravação dos áudios dos ateliês realizados de forma remota, por meio da plataforma Google Meet. Os participantes eram graduandos dos cursos de filosofia, licenciatura em pedagogia, licenciatura em química, engenharia civil e farmácia.

Os ateliês reflexivos (Silva, 2017) se constituíram como reuniões que contavam com um elemento disparador — como um clipe musical ou tirinhas de alguma história em quadrinhos relacionados a temas como o processo de ensino e aprendizagem e a motivação para aprender — e foram coordenados por um/a pesquisador/a cujo papel era estimular a participação dos estudantes. Desse modo, apresentavam-se alguns questionamentos sobre o tema e, por fim, emitia-se uma síntese das discussões. Os achados da parte qualitativa foram analisados por análise de conteúdo (Bardin, 2010). Neste trabalho, centrar-nos-emos na apresentação e análise dos dados referentes aos estudantes que participaram dos ateliês, buscando articulá-los a alguns resultados do referido questionário.

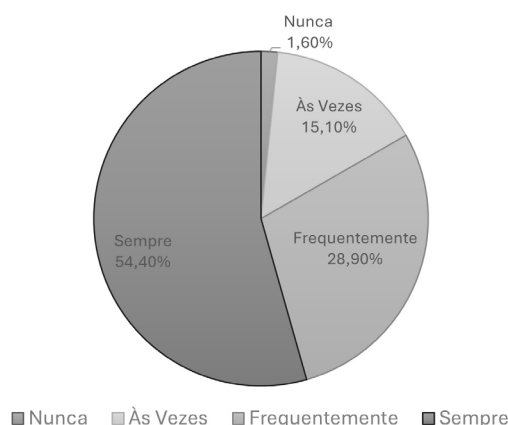
Os dados primários caracterizados nos parágrafos precedentes serão confrontados com as informações sobre os docentes que participaram da mesma pesquisa e que foram já publicadas em outros artigos ou capítulos de livro (Silva, 2020; Alves, Ribeiro e Ramos, 2022; Silva e Ribeiro, 2022; Silva e Trindade, 2022). Objetiva-se, com isso, realizar um procedimento de triangulação de dados (Flick, 2012; Marcondes e Brisola, 2014) para conferir maior consistência às análises.

De acordo com Silva (2020), a amostra docente do estudo supracitado foi composta de 338 respondentes do total de 982 professores que atuavam na universidade à época da obtenção dos dados, e 92% da amostra compunha o quadro de professores efetivos. Com relação à faixa etária, 45% dos participantes tinham mais de 50 anos, 15% tinham entre 46 e 50 anos e apenas 2% tinham menos de 30 anos. Do total, a maioria (53,7%) era do sexo masculino. Sobre a cor/raça, 44% se identificaram como pardos, 41% como brancos e 11% como pretos.

RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos dos estudantes por meio do questionário e dos ateliês reflexivos. As respostas discentes serão confrontadas com as respostas dos docentes, publicadas alhures, bem como com a Teoria da Autodeterminação, para que seja possível construir uma interpretação significativa dos dados (Figura 1).

Figura 1 – Distribuição das respostas à pergunta “A maneira como seus professores se relacionam com os estudantes influencia na sua aprendizagem?” (N = 997).



Fonte: Elaboração própria.

As respostas dos estudantes ao questionário reforçam a ideia de que ensinar não é uma atividade meramente cognitiva. As interações estabelecidas em aula influem de maneira decisiva no aprendizado, conforme foi antecipado pela referência ao trabalho de Schneider e Preckel (2017). De acordo com 83,3% dos discentes, a maneira como os professores se relacionam com eles interfere nas suas aprendizagens sempre (54,4%) ou frequentemente (28,9%). Este é um aspecto sobre o qual estudantes e professores concordam, embora os docentes pareçam mais otimistas.

Alves, Ribeiro e Ramos (2022) fizeram a mesma pergunta aos docentes (N = 338) da mesma IES de onde foram obtidos os dados ora em análise, e a maioria respondeu que a maneira como os professores se relacionam com os alunos sempre (64,2%) influencia na aprendizagem destes; 29,3% responderam que ela frequentemente influencia. A soma dessas duas categorias de respostas chega a ser maior, em termos percentuais, que as respectivas respostas dos estudantes, atingindo 93,5%.

Apenas um dos professores entrevistados respondeu que a relação entre professores e alunos nunca interfere na aprendizagem. Tendo em vista, entretanto, os depoimentos dos estudantes sobre a maneira como alguns docentes se relacionam com suas turmas, apenas a crença na importância dos modos de lidar com os discentes não seria suficiente para garantir relações de qualidade, que são aquelas que criam um clima de sala de aula favorável ao processo de aprendizagem (Abello, Alonso-Tapia e Panadero, 2022). Seguem as falas discentes que justificam a afirmação:

Nós temos, infelizmente, alguns professores em que o diálogo é praticamente nulo e às vezes a turma tenta expor, a turma tenta sugerir “Professor, será que dessa forma não seria melhor? Nós não estamos compreendendo assim. O senhor poderia trazer um vídeo, você poderia trazer um slide, a aula poderia ser pensada de uma outra forma?” E muitas vezes nos esbarramos até mesmo com deboche, até mesmo desqualificação, que faz com que a gente se retraia muito em falar, em expor, em questionar, né? O aluno que é questionador, na maioria das vezes, ele incomoda (Estudante 2).

Tem professor que realmente não dá abertura nenhuma, ele só chega lá na aula, transmite o conteúdo, faz a transmissão e só, ele não dá abertura para saber se o aluno tá recebendo esse conteúdo, de que forma ele tá recebendo, se realmente ele tem as condições necessárias para receber esse conteúdo. E a abertura, eu acho que é um ponto bem interessante de discutir. Tem professor que, realmente, ele não tá nem aí. Eu já tive professores mesmo, que eles não recebiam bem as sugestões

que a gente dava na aula, tipo: “Professor, para a gente não seria interessante fazer isso? Será que a gente pode mudar a forma?” E aí, era irreduzível, completamente irreduzível, sabe? Acho que essa abertura é importante, do professor para o aluno e do aluno para o professor também (Estudante 3).

E é justamente nesse momento que o professor deveria abrir os olhos para isso e ter mais empatia com o aluno, rever sua metodologia de ensino, “desierarquizar” a relação entre professor e aluno, e de alguma maneira orientar o aluno melhor para o futuro que ele está vislumbrando. Só que não, as práticas autoritárias continuam as mesmas. A falta de empatia continua da mesma maneira. A falta de saber escutar o aluno continua da mesma maneira. Então é uma situação que antes já era complicada, eu acho que em muitos casos complicou mais ainda (Estudante 7).

A Teoria da Autodeterminação estabelece que o senso de pertencimento é uma das necessidades psicológicas básicas, devendo ser atendida na relação pedagógica caso se almeje favorecer a motivação intrínseca dos estudantes. Niemiec e Ryan (2009, p. 139-140) expõem essa necessidade de maneira clara:

Na sala de aula, o senso de pertencimento está profundamente associado ao sentimento do aluno de que o professor realmente gosta dele, o respeita e o valoriza. Os alunos que relatam esse pertencimento têm maior probabilidade de exibir uma regulação identificada e integrada para as árduas tarefas envolvidas na aprendizagem, enquanto aqueles que se sentem desconectados ou rejeitados pelos professores têm maior probabilidade de se afastarem da internalização e, assim, responderem apenas a contingências e controles externos.

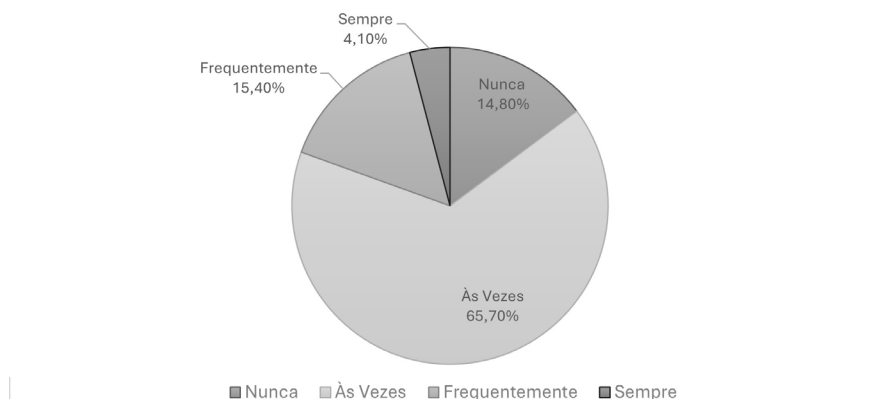
Uma relação de apreço e respeito não se coaduna com as atitudes relatadas pelos estudantes, percebidas por eles no comportamento de alguns docentes, como a indiferença, o deboche, a desqualificação, a falta de abertura para o diálogo ou a ausência de empatia. Ahmadi *et al.* (2023) sistematizaram uma série de comportamentos docentes que, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, apoiariam ou frustrariam a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes. Para esses autores, um contexto adverso para o desenvolvimento do senso de pertencimento é aquele no qual o professor costuma humilhar, rejeitar ou ignorar os seus alunos.

Não é apenas o senso de pertencimento, entretanto, que é afetado pela maneira como os docentes se relacionam com suas turmas. Para a Teoria da Autodeterminação, o senso de autonomia é estimulado quando os professores escutam e dão poder de escolha aos estudantes (Niemiec e Ryan, 2009). De acordo com os proponentes da teoria, “os professores que apoiam a autonomia dos alunos começam por tentar compreender, reconhecer e, sempre que possível, responder às perspectivas dos alunos” (Ryan e Deci, 2020, p. 3). Os relatos discentes apresentados anteriormente nos mostram atitudes opostas àquelas que poderiam incrementar a motivação intrínseca em sala de aula, como, por exemplo: “A falta de saber escutar o aluno continua da mesma maneira. Então é uma situação que antes já era complicada, eu acho que em muitos casos complicou mais ainda” (Estudante 7).

O senso de competência tampouco parece encontrar — segundo as falas aqui transcritas — um contexto favorável para o seu desenvolvimento. Os relatos dos estudantes ressaltam situações que não deveriam ocorrer em um contexto de ensino e aprendizagem formal, no qual quem ensina deve estar sensível às necessidades e dificuldades de quem aprende. Sobre isso, Niemiec e Ryan (2009, p. 139) chegam a afirmar algo que deveria ser evidente, em face do conhecimento acumulado até então sobre os processos de aprendizagem: “Uma noção central é que os alunos só se

envolverão e valorizarão pessoalmente atividades que possam realmente compreender e dominar”. Lamentavelmente, alguns docentes, tal como descrito pelos estudantes, parecem não compreender dessa maneira: Ele [o professor] não dá abertura para saber se o aluno tá recebendo esse conteúdo, de que forma ele tá recebendo, se realmente ele tem as condições necessárias para receber esse conteúdo” (Estudante 3) (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição das respostas à pergunta “Durante as aulas, os professores promovem emoções que facilitam a aprendizagem?” (N = 997).



Fonte: Elaboração própria.

Perguntou-se aos estudantes se, durante as aulas, os professores promovem emoções que facilitam a aprendizagem. Conforme os resultados obtidos, a percepção dos estudantes é a de que seus professores não têm se preocupado com esse aspecto amiúde. A maioria (80,5%) respondeu que os docentes promovem tais emoções às vezes (65,7%) ou nunca (14,8%). Pouco menos de um quinto (19,5%), portanto, percebe que os professores o fazem frequentemente (15,4%) ou sempre (4,1%).

Ainda no âmbito da pesquisa da qual o presente trabalho é um recorte, Alves, Ribeiro e Ramos (2022) perguntaram aos professores se eles usavam estratégias para promover sentimentos ou emoções que favorecessem a aprendizagem. As respostas se distribuíram da seguinte maneira: 24,9% dos entrevistados responderam que o faziam sempre, 43,5% responderam frequentemente, 23,1% responderam às vezes e 8,6% confessaram nunca promover tais sentimentos ou emoções. Mais uma vez, há uma divergência entre o que os docentes afirmam fazer e a prática percebida pelos estudantes. Essa divergência é mais bem ilustrada nos trechos selecionados:

O que eu percebo é a forma como trata o aluno, então eu já ouvi situações do tipo: “Tá horrível isso aí, pode parar, está muito ruim, você não estudou! Você não se preparou pra isso!” Então, essa forma de falar com o estudante, com o aluno que está ali para aprender já gerou um desconforto nesse indivíduo, já gerou uma situação que ele acabou chorando. Então, assim, essa disciplina ela é famosa com essa professora por causa desse tratamento que ela faz com os estudantes e a gente não tem outra opção. A disciplina, até então, era administrada por ela, então, os alunos sabiam que cedo ou tarde tinham que passar por essa disciplina, né? E eu vi e já tinha ouvido relatos de alunos que saíam chorando, trancou o curso porque não quis mais fazer por causa da forma como a professora falava com ela (Estudante 5).

Em uma disciplina experimental, o professor pediu pra fazer um experimento e um relatório. No final, ele pegou esse relatório, colocou na palma da mão como se tivesse sentindo o peso de ambos os relatórios e o relatório que estava mais leve

era o meu, junto com um grupo de cinco a seis alunos, e ele olha para um dos alunos que estava mais à frente e pergunta: “Você acha que esse relatório vale quanto? Esse relatório leve que não deve ter nem sete ou oito folhas, você acha que vale quanto?” E aí, o meu colega disse: “Professor, pelo esforço do grupo eu acho que vale uns 7,0 a 8,0 pontos”. Então, o professor olhou para a gente e disse para refazer, porque o relatório não valia nem 0,0. Para eu escrever um relatório hoje, no mínimo cinco pessoas precisam ler meu relatório para poder ver se está no mínimo bom. Ou seja, aquela prática daquele professor reflete na minha condição de aluno até hoje e sei que vai refletir em outras práticas futuramente (Estudante 8).

Reitero tudo o que meus colegas falaram e é exatamente isso. Não é chegar e fazer mágica, é só se mostrar um pouco mais humano. Eu também já vivenciei essa questão de eu estar em sala de aula e um colega meu estar apresentando, e, por uma interrupção do professor de forma agressiva verbalmente, a pessoa se desmoronava ali na frente. Isso é tão desmotivador que gerava um medo na hora da gente apresentar, tínhamos medo, eu ficava nervosa, passei por crises de ansiedade no dia, estamos em um período difícil, eu também estou ministrando aula, tenho alunos que estão com inúmeras dificuldades e estão buscando ajuda profissional, de 30 alunos que tenho, 28 estão indo em psicólogos (Estudante 4).

No conjunto de relatos acima, os estudantes se recordam de eventos prévios à pandemia, mas que seguem reverberando nos sentimentos vivenciados na sala de aula virtual e na maneira como eles se relacionam com as disciplinas de seus cursos. Nestas falas, encontramos diversos elementos que Ahmadi *et al.* (2023) compilaram como prejudiciais ao atendimento às necessidades psicológicas básicas: o uso de linguagem abusiva, as punições injustas, o tom áspero nos comentários e o sarcasmo frustram o desenvolvimento do senso de pertencimento; a crítica pública e a comparação enfraquecem o senso de competência; e a pressão exercida sobre os estudantes diminui o senso de autonomia.

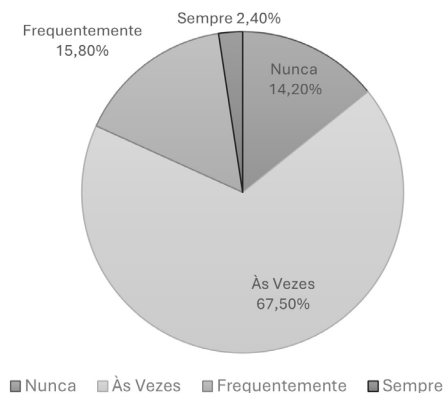
Por meio dos excertos selecionados, pode-se entrever a concepção de avaliação dos docentes, refletida na maneira como eles lidam com a nota e com o *feedback*, que é uma prática que repercute diretamente no desempenho discente (Silva e Carvalho, 2021). São elementos típicos de uma prática autoritária usar a avaliação como forma de pressionar os estudantes em vez de fornecer-lhes informação para que possam avançar no seu processo de aprendizagem. Sobre isso, a Teoria da Autodeterminação tem um posicionamento definido:

A teoria defende que o *feedback* sobre o desempenho pode ter um *significado funcional* variado, ou sentido, para o destinatário. O *feedback* pode ter *significado informativo* se for relevante em termos de eficácia (ou seja, fornecer informações que ajudem a pessoa a melhorar ou destacar áreas de competência). Os insumos informativos tendem a aumentar a motivação intrínseca e a internalização. Em contraste, o *feedback* pode ter um *significado controlador* quando experimentado como pressão para comportamentos ou resultados específicos (Ryan e Deci, 2020, p. 6).

Vale destacar que os docentes abordados no escopo da mesma pesquisa (Silva, 2020) foram indagados se, ao devolverem as avaliações aos seus alunos, registravam nelas os seus comentários. O resultado final pode ser considerado positivo, pelo menos em termos quantitativos: 48% dos professores afirmaram fazer comentários nas avaliações sempre, enquanto 32% disseram fazê-lo frequentemente. Esses dados, entretanto, não revelam a qualidade desses *feedbacks*, que, como pode ser constatado nos parágrafos anteriores, têm o poder tanto de aumentar quanto de diminuir a

motivação para aprender de quem os recebe. A formação do docente universitário deveria, portanto, contemplar as práticas de *feedback*, visando ajudar os estudantes a se manterem no percurso de aprendizagem, o qual almeja alcançar os objetivos curriculares previamente estabelecidos (Nicol e Macfarlane-Dick, 2006) (Figura 3).

Figura 3 – Distribuição das respostas à pergunta “Os seus professores utilizam algumas estratégias a fim de que os estudantes se sintam motivados a aprender o conteúdo da disciplina?” (N = 997).



Fonte: Elaboração própria.

Foi perguntado aos estudantes se seus professores utilizavam estratégias para motivá-los a aprender os conteúdos das disciplinas. As respostas seguem um padrão semelhante ao da questão anterior, com a soma das respostas nunca (14,2%) e às vezes (67,5%) resultando mais de quatro vezes a junção das respostas frequentemente (15,8%) e sempre (2,4%). Os dados quantitativos permitem concluir que a percepção dos estudantes é a de que seus professores não costumam utilizar estratégias para motivá-los a aprender. Os docentes da mesma instituição, contudo, tendo sido indagados sobre a mesma questão, responderam de maneira oposta. Houve um total de respostas sempre (32,5%) e frequentemente (47,9%) praticamente quatro vezes maior que a soma das respostas às vezes (18,6%) e nunca (0,9%) (Alves, Ribeiro e Ramos, 2022).

Os depoimentos apresentados nesta seção reforçam a ideia presente na literatura científica de que o fazer pedagógico do professor universitário é um promotor ou inibidor da motivação dos estudantes para aprender, ao passo que contraria a visão de alguns docentes de que os seus alunos são, ou não, motivados, como se esta fosse uma característica inerente ou um traço de personalidade que só melhoraria pelos esforços individuais de cada aprendiz. Se assim fosse, não haveria relatos da variação da qualidade da motivação nos mesmos estudantes, em função da maneira como seus professores conduzem as disciplinas:

Então, se a gente sente na metodologia do professor se ela é convidativa, se ela nos ajuda a estar motivados para estudar. E isso faz com que a gente se dedique mais, com que a gente queira mais ler os textos, que a gente queira mais participar das aulas, que a gente tenha mais empolgação. Mas ao mesmo tempo, quando é aquele professor que a gente percebe que não tem diálogo, que é uma relação muito, muito hierarquizada sabe, muitas vezes até é problemática, isso interfere sim, porque faz com que a gente se desmotive bastante. A gente fica muitas vezes, na disciplina, obrigados, porque a gente precisa daquela disciplina para continuar o semestre, para continuar semestralizado, porque a gente precisa daquela disciplina no currículo, faz parte da grade. Mas se houvesse alguma outra alternativa, tem

alguns momentos que a gente diria “não, eu deixaria tal disciplina devido à atuação, devido à metodologia do professor”, infelizmente! (Estudante 2).

Eu acho que o professor tem esse papel motivador mesmo. Professor, quando ele consegue motivar o aluno, a gente se sente muito mais integrado na disciplina, aquela disciplina passa a ser prazerosa. Não fica aquela coisa maçante de assistir à aula. Às vezes, a aula é a tarde toda com o mesmo professor, mas, por ele ter esse papel motivador, por ele diversificar nas práticas, a gente se sente assim motivado e a tarde voa. E, quando você vai ver, já acabou a aula e você já tá querendo mais. Então, eu acho que o professor assim é o que eu considero um professor bom, é aquele que me motiva, aquele que me desperta aprender (Estudante 9).

Tivemos, principalmente no semestre passado, uma professora que me marcou muito, porque ela buscou diversificar todas as abordagens dela, todas as metodologias dela de aula. Eu já havia estudado com ela no presencial e aí agora no ensino remoto foi perceptível, eu pude comparar como ela buscou, eu não gosto muito dessa palavra, mas como ela buscou se atualizar ao momento, como ela buscou tratar, sabe, a gente de uma maneira diferente, como ela buscou trazer leveza a todo esse processo, ela buscou trazer vídeos, ela buscou *podcast*, *slides*, recomendação de documentários. Então ela buscou diversificar as metodologias dela de ensino, porque ela entendeu que é o momento atípico que nós estamos vivendo. A gente não podia parar e permanecer as mesmas aulas no mesmo formato que era no presencial, mesmo que no presencial ela já fosse uma professora muito boa. Então eu acredito que, apesar de serem menor número, mas nós temos sim experiências também de professores que buscaram adequar as metodologias nesse processo e que acho que conseguiram articular muito bem essa dimensão humana e essa dimensão profissional que nesse momento é muito importante (Estudante 2).

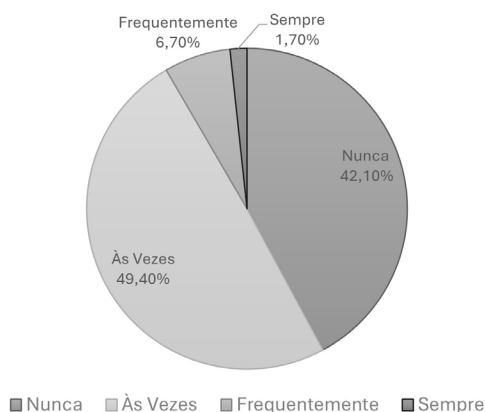
Alves e Pozo (2020a), em estudo conduzido com professores universitários de cursos de formação docente, concluíram que os que mantinham concepções menos elaboradas sobre a motivação discente, ou seja, aqueles que mais se afastavam do conhecimento acadêmico (por exemplo, achar que a motivação é um traço pessoal ou depende da vontade do aluno), eram os que mais responsabilizavam os estudantes pelos próprios processos motivacionais. Já os professores com concepções mais elaboradas colocavam ênfase no contexto acadêmico, no currículo e nas estratégias de ensino como promotoras da motivação discente.

Corroborando a ideia de que o contexto pedagógico faz diferença, Leenknecht *et al.* (2017) encontraram relações positivas e estatisticamente significativas entre a percepção estudantil do estilo motivacional dos professores e a motivação e o desempenho de acadêmicos. Professores que apresentavam um estilo motivacional que dava suporte às necessidades psicológicas básicas tendiam a ter alunos com maior motivação para aprender e melhor desempenho acadêmico. O referido estilo motivacional caracteriza-se por dar suporte à autonomia, prover estrutura didática e engendrar envolvimento com os discentes. Esses achados evidenciam, mais uma vez, a importância do professor para o desenvolvimento da motivação de seus alunos.

Os participantes relataram comportamentos que podem ser caracterizados como típicos de alguém que apresenta motivação intrínseca ou “regulação integrada”, como, por exemplo, em “isso faz com que a gente se dedique mais, com que a gente queira mais ler os textos, que a gente queira mais participar das aulas” (Estudante 2) ou “quando ele consegue motivar o aluno a gente se sente muito mais integrado na disciplina, aquela disciplina passa a ser prazerosa” (Estudante 9); mas, dependendo do contexto, os alunos podem estar extrinsecamente motivados: “A gente fica muitas

vezes, na disciplina, obrigados, porque a gente precisa daquela disciplina para continuar o semestre, para continuar semestralizado, porque a gente precisa daquela disciplina no currículo” (Estudante 2). Esta última situação pode ser caracterizada como motivação extrínseca do tipo menos desejável, que é a “regulação externa”, aquela na qual o sujeito atende a uma demanda ou recompensa externa (Ryan e Deci, 2000). De acordo com uma metanálise realizada por Howard *et al.* (2021), a regulação externa está associada a maior ansiedade e redução no funcionamento socioemocional, no bem-estar físico e na vitalidade (Figura 4).

Figura 4 – Distribuição das respostas à pergunta “Os seus professores procuram saber o motivo do baixo rendimento dos estudantes na disciplina deles?” (N = 997).



Fonte: Elaboração própria.

Entre as questões analisadas no presente trabalho, esta foi a que obteve os piores resultados: “Os seus professores procuram saber o motivo do baixo rendimento dos estudantes na disciplina deles?” A quase totalidade dos respondentes (91,5%) ficou dividida entre as respostas nunca (42,1%) e às vezes (49,4%). A opção frequentemente foi escolhida por 6,7% dos respondentes, e a opção sempre foi escolhida por apenas 1,7% dos participantes. A percepção dos estudantes, portanto, é a de que seus professores não estão disponíveis para auxiliar aqueles discentes que apresentam dificuldades de qualquer ordem para acompanhar as disciplinas.

Uma possível explicação para a falta de apoio docente em relação aos estudantes com baixo rendimento seria os professores não se sentirem seguros para atendê-los. De acordo com Silva e Trindade (2022), entretanto — e ainda no âmbito da mesma pesquisa —, ao serem questionados se se sentiam capacitados para ajudar os alunos com mais dificuldades, pouco menos de um terço (29,9%) afirmou nunca (1,5%) e às vezes (28,4%) se sentir capaz. Destarte, a maioria dos docentes participantes da pesquisa (70,1%) acredita estar em condições de dar suporte aos alunos com dificuldade frequentemente (42%) e sempre (28,1%). Mais uma vez, as percepções de docentes e discentes não se coadunam.

Estes resultados podem ser explicados, ao menos em parte, pelos achados de Alves e Pozo (2020b). Estes autores entrevistaram professores universitários de cursos de formação docente buscando compreender as concepções destes últimos sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. As respostas obtidas levaram os autores a concluir que os entrevistados atribuem as causas das dificuldades dos alunos principalmente às suas trajetórias educacionais deficientes e a contextos socioeconômicos precários. Essas concepções, por atribuírem as causas das dificuldades a fatores predominantemente extra-acadêmicos, podem levar os docentes a não investir na melhoria das práticas pedagógicas como recurso para engajar os discentes e levá-los a aprender melhor.

E essa distância acabou potencializando metodologias que já eram muito distantes e já eram muito excludentes. Os professores que já não consideravam, parece que agora eles simplesmente ligam o computador, começam a falar e vão... Sem se preocupar com o resultado, sem se preocupar que o aluno não tá entendendo, sem se preocupar como é que tá o aluno do outro lado da tela. Então acho que essa distância potencializou muitos dos problemas que a gente já tinha no ensino presencial (Estudante 2).

Eu, no 5º semestre, tive um minissurto por conta de alguns pesos que algumas disciplinas tinham e eu queria abandonar o curso de qualquer forma, sabe? Eu abandonei algumas disciplinas e isso fez com que eu me atrasasse no curso. Mas assim, tive ajuda de alguns colegas que eram mais próximos a mim, mas em momento nenhum eu vi um outro professor que eu estaria passando por isso e veio saber o que estava ocorrendo. Somente aqueles que eram bem mais próximos, porque a gente tem sim algumas relações que são bem proveitosas e legais na universidade, que fazem com que a gente consiga até fluir. Por isso que eu digo que a relação entre aluno e professor é muito boa, porque eu vejo isso em sala de aula (Estudante 4).

Eu tive uma situação, por exemplo, com meu pai, no semestre passado, onde eu precisei ficar internado com ele e eu conversei com o professor e, ainda assim, mesmo diante desse contexto, eu precisei refazer uma atividade. Levei falta por isso e então, assim, são coisas que mesmo dialogando a gente sente o distanciamento do professor e aluno. E, por mais que a gente tente, parece que estamos sempre pedindo um favor. Vem com aquela coisa da cuia, de trazer mesmo esse professor pra perto. Eu acho que o *status* não deixa que o professor esteja mais perto do aluno. Pelo contrário, existem professores que não fazem questão de abrir o mínimo diálogo que seja com esse aluno (Estudante 8).

Mais uma vez, a qualidade das relações que os professores estabelecem com seus alunos é percebida por estes últimos como fator determinante para que eles possam superar as dificuldades vivenciadas na universidade, mas que são oriundas dos percalços da vida extramuros. Como discutido previamente, o senso de pertencimento é uma necessidade psicológica básica, que se promove por meio da prática pedagógica quando os professores demonstram afeto e compreensão, dedicam tempo e se mostram disponíveis e confiáveis perante os alunos (Leenknecht *et al.*, 2017). De acordo com Vansteenkiste, Ryan e Soenens (2020, p. 10), entretanto, “entre os custos diretos associados à frustração das necessidades psicológicas básicas estão a perda de motivação, o descomprometimento e as experiências de mal-estar e angústia”.

A materialização desses sentimentos previstos pela teoria pode ser vista no depoimento do Estudante 4: “tive um minissurto por conta de alguns pesos que algumas disciplinas tinham e eu queria abandonar o curso de qualquer forma, sabe?”. A declaração ganha ainda mais relevância quando confrontada com os achados de Câmara e Carlotto (2024). Para as autoras, os três principais preditores de síndrome de *burnout* em estudantes universitários são a relação com os professores, a dificuldade em conciliar estudo e lazer e as muitas disciplinas para cursar.

Uma boa síntese do que pode levar a semelhante situação é oferecida pelo Estudante 2, quando se refere ao comportamento docente no ERE: “Parece que agora eles simplesmente ligam o computador, começam a falar e vão... Sem se preocupar com o resultado, sem se preocupar que o aluno não tá entendendo, sem se preocupar como é que tá o aluno do outro lado da tela”. Vale destacar que Vansteenkiste, Ryan e Soenens (2020) também afirmam que a frustração das necessidades psicológicas básicas está associada ao que eles chamam de indicadores de mal-estar, tais como estresse, ansiedade e sintomas depressivos.

DISCUSSÃO

Para Silveira (2021), o ERE não foi apenas uma resposta a uma situação específica, que foi o distanciamento social provocado pela pandemia de COVID-19. O autor defende que o ensino *on-line* levado a cabo no período pandêmico acelerou a transição para a implantação, em um futuro próximo, do ensino híbrido nas IES. Por ensino híbrido ele entende que seja uma combinação do ensino presencial e da educação à distância, potencializando as vantagens e diminuindo as desvantagens de cada modalidade.

Se a previsão de Silveira (2021) se materializar, faz-se imprescindível levar em consideração que a formação dos docentes universitários não deve ter sua ênfase no domínio dos recursos tecnológicos voltados para o ensino e a aprendizagem, pois é uma característica deste setor criar produtos cujo manejo seja cada vez mais intuitivo, necessitando o mínimo de investimento para aprender a utilizá-los. Ademais, a despeito de o presente trabalho não ter a pretensão de generalização, vale destacar que nenhum dos estudantes que participaram dos ateliês fez críticas ao domínio dos recursos tecnológicos por parte de seus professores.

As críticas discentes, representadas pelos excertos selecionados para análise, deram ênfase à relação que alguns docentes estabelecem com suas turmas, a qual, segundo os participantes da pesquisa, caracteriza-se por uma hierarquia bastante verticalizada, por um distanciamento com interdição do diálogo e, nos casos mais graves, pelo desprezo e desrespeito aos estudantes. Estes parecem denunciar que os problemas que aconteceram durante o período do ERE já existiam antes da pandemia e talvez tenham sido apenas agravados pelo conjunto de variáveis estressoras descrito na introdução deste texto.

Por outro lado, um aspecto mencionado pelos estudantes — e confirmado pela literatura científica que trata da motivação para aprender — é a importância da prática docente para a motivação discente. Em meio ao conjunto de comportamentos que podem ser incluídos no conceito de prática docente, certamente estão os modos de estabelecer relações com os alunos, compondo o que a literatura tem chamado de clima motivacional de sala de aula (Abello, Alonso-Tapia e Panadero, 2022). A relação professor/estudante, portanto, se impõe como tema incontornável aos programas de formação docente.

A formação didático-pedagógica do professor universitário é uma condição necessária para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Todavia, de acordo com Niemiec e Ryan (2009), ela é insuficiente para garantir uma atuação docente de qualidade. Assim como qualquer outro indivíduo, o professor também precisa ter as suas necessidades psicológicas básicas atendidas para se sentir motivado em relação à sua profissão e, com isso, desempenhá-la da melhor maneira possível.

Cientes de que a satisfação das necessidades psicológicas básicas passa pelo modo como os indivíduos as conceitualizam, Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) entrevistaram professores universitários com o intuito de conhecer como este grupo definia operacionalmente os sentidos de autonomia, competência e pertencimento. As autoras obtiveram 19 subcategorias distribuídas entre as três necessidades psicológicas básicas. Os elementos que compuseram as necessidades de autonomia e de pertencimento tinham relação, em sua grande maioria, com questões que poderiam ser melhoradas pela gestão universitária, mas que se situavam fora da sala de aula e, portanto, para além da relação entre professor e estudantes.

O senso de competência, contudo, nos achados de Davoglio, Spagnolo e Santos (2017), foi composto majoritariamente de questões ligadas diretamente à relação entre professor e estudantes e à formação docente. No primeiro grupo, encontram-se: o interesse, a participação e a aprendizagem dos alunos; o desempenho dos alunos; o recebimento de *feedback* positivo em relação ao próprio trabalho (principalmente, oriundo dos alunos); reconhecimento pelos alunos,

pares e instituição. No segundo grupo, temos: qualificação e formação continuada; domínio de conteúdo e experiência teórico-prática. Encerra essa lista um elemento, talvez, de caráter mais individual: o gosto pela docência.

Depreende-se desses achados que os professores universitários não só interferem na motivação dos estudantes por meio das relações que estabelecem com estes últimos, como também têm as próprias motivações afetadas pelo que resulta de tais relações. Essa interferência mútua, contudo, não se distribui de modo equânime entre a classe docente. Diversos estudos têm sugerido que a relação professor/estudante se apresenta como dificuldade principalmente para os docentes em início de carreira (Linhares, Pimenta e Gonçallo, 2017; Wiebusch e Bolzan, 2018), e a esses profissionais deve ser dada atenção especial.

CONCLUSÃO

O presente trabalho objetivou conhecer, da perspectiva discente, como fatores inerentes à relação entre professor e estudantes na universidade podem ter afetado a motivação destes últimos no concernente à aprendizagem. Para a consecução deste objetivo, foram analisados dados quantitativos obtidos por meio de um questionário tipo Likert e dados qualitativos oriundos de encontros com grupos de estudantes, os ateliês reflexivos. O conjunto de dados primários foi confrontado com resultados já publicados, obtidos de docentes da mesma IES, no âmbito da mesma pesquisa.

Um primeiro aspecto que chama a atenção é que docentes e discentes parecem estar de acordo com a afirmação de que a maneira como os professores se relacionam com seus alunos interfere na aprendizagem destes. Apesar dessa concordância, o relato dos estudantes revela que muitos docentes se comportam de maneira distante, autoritária, inflexível e até desrespeitosa. Essa postura leva à insatisfação com a disciplina e ao baixo engajamento, como também à insegurança e a manifestações variadas de ansiedade.

Outro aspecto a destacar é que, em três das quatro questões aqui analisadas, a perspectiva discente diverge da maneira como os docentes enxergam a própria prática. A maioria dos professores afirma utilizar-se de estratégias para promover sentimentos, emoções e motivações que favoreçam a aprendizagem, frequentemente ou sempre. Já para a maioria dos estudantes, a utilização dessas estratégias ocorre apenas às vezes ou nunca ocorre. Sete em cada dez professores acreditam ser, sempre ou frequentemente, capazes de ajudar os estudantes com dificuldades na aprendizagem. Nove em cada dez estudantes, no entanto, afirmam que seus professores procuram saber os motivos do baixo rendimento apenas às vezes ou mesmo nunca.

Diante do exposto, sugere-se que novas investigações sobre a relação entre professor e estudantes na universidade sejam realizadas. Preferencialmente, que possam observar essa relação no espaço-tempo privilegiado em que ela se dá: a sala de aula. Sugere-se também, como forma de superar uma outra limitação deste estudo, que as pesquisas aconteçam em contextos os mais variados, tais como diferentes regiões do país, IES de diferentes características administrativas, ensino presencial e à distância etc.

REFERÊNCIAS

ABELLO, Diana Margarita; ALONSO-TAPIA, Jesús; PANADERO, Ernesto. El aula universitaria. La influencia del clima motivacional y el estilo de enseñanza sobre la autorregulación y el desempeño de los estudiantes. **Revista Complutense de Educación**, v. 33, n. 3, p. 399-412, mar. 2022. <https://doi.org/10.5209/rced.74455>

AHMADI, Asghar; NOETEL, Michael; PARKER, Philip; RYAN, Richard M.; NTOUMANIS, Nikos; REEVE, Johnmarshall; BEAUCHAMP, Mark; DICKE, Theresa; YEUNG, Alexander; AHMADI, Malek; BARTHOLOMEW, Kimerley; CHIU, Thomas K. F.; CURRAN, Thomas; ERTURAN, Gokce; FLUNGER, Barbara; FREDERICK, Christina; FROILAND, John Mark; GONZÁLEZ-CUTRE, David; HAERENS, Leen; JENO, Lucas Matias; KOKA, Andre; KRIJGSMAN, Christa; LANGDON, Jody; WHITE, Rhiannon Lee; LITALIEN, David; LUBANS, David Revalds; MAHONEY, John; NALIPAY, Maria Jenina; PATALL, Erika; PERIMAN, Dana; QUESTED, Eleanor; SCHNEIDER, Sascha; STANDAGE, Martyn; STROET, Kim; TESSLER, Damien; THOGERSEN-NTUUMANI, Cecilie; TILGA, Henri; VASCONCELLOS, Diego; LONSDALE, Chris. A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. **Journal of Educational Psychology**, v. 115, n. 8, p. 1158-1176, 2023. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>

ALVES, Iron Pedreira; POZO, Juan Ignacio. Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 53, p. 252-283, 2020a. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.871>

ALVES, Iron Pedreira; POZO, Juan Ignacio. Teorias implícitas de professores universitários de cursos de formação docente sobre dificuldades de aprendizagem. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, e020022, 2020b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/65>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ALVES, Iron Pedreira; RIBEIRO, Marinalva Lopes; RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Tempo de atuação na docência universitária e implicação na relação professor estudante. In: SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes (org.). **Relação professor e estudante na universidade**. Feira de Santana: UEFS, 2022. p. 63-94. <https://doi.org/10.7476/9788555921117.0004>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

CÂMARA, Sheila Gonçalves; CARLOTTO, Mary Sandra. Estressores acadêmicos como preditores da síndrome de burnout em estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290020, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290020>

DAVOGLIO, Tércia Rita; SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 175-182, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>

FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madri: Morata, 2012.

FREIRES, Leogildo Alves; FERNANDES, Sheyla Christine Santos; CASTRO, Angélica Maria Ferreira de Melo; OLIVEIRA, Leonita Chagas de; TORRES, Luan Filipy Freire; SANTOS, Eduardo Feitosa. Estresse em universitários: conhecendo o efeito das atividades remotas no cotidiano pandêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280006, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280006>

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evelyn. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>

HAGENAUER, Gerda; VOLET, Simone E. Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. **Oxford Review of Education**, v. 40, n. 3, p. 370-388, 2014. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

HOWARD, Joshua L.; BUREAU, Julien; GUAY, Frédéric; CHONG, Jane X. Y.; RYAN, Richard M. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. **Perspectives on Psychological Science**, v. 16, n. 6, p. 1300-1323, 2021. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

JESUS, Djanires L. Neto de; REBOLO, Flavinês. Estresse e tecnoestresse docente: os efeitos do ensino remoto emergencial em professores universitários brasileiros. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 10, e024040, 2023. <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8667528>

LEENKNECHT, Martijn J. M.; SNIJDERS, Ingrid; WIJNIA, Lisette; RIKERS, Remy M. J. P.; LOYENS, Sofie M. M. Building relationships in higher education to support students' motivation. **Teaching in Higher Education**, v. 28, n. 3, p. 632-653, 2023. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839748>

LEENKNECHT, Martijn J. M.; WIJNIA, Lisette; LOYENS, Sofie M. M.; RIKERS, Remy M. J. P. Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. **Teaching and Teacher Education**, v. 68, p. 134-142, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020>

LINHARES, Martha Maria Prata; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; GONÇALLO, Regina Lima Andrade. Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 615-639, jul. 2017. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p615-639>

LUIZ, Maria Eduarda Tomaz; MARTINS, Samara Escobar; MARINHO, Alcyane. Atuação docente no ensino superior: facilidades, dificuldades e perspectivas frente à covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280056, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280056>

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>

MODESTO, João Gabriel; BRANDÃO, Fernanda Dias; SOUZA, Luisa Meirelles de. Motivação para aprendizagem de estudantes universitários: um estudo comparativo antes e durante a pandemia de COVID-19. **Campo Abierto. Revista de Educación**, v. 41, n. 2, p. 249-260, 2023. Disponível em: <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/4493>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MOSCOSO, Javier Núñez. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 632-649, abr. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053143763>

NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

NIEMIEC, Christopher P.; RYAN, Richard M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. **Theory and Research in Education**, v. 7, n. 2, p. 133-144, 2009. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

OLIVEIRA, Êmila Silveira de. Motivação no ensino superior estratégias e desafios. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 32, n. 101, p. 212-232, jan.-abr. 2017. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, set. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, jan. 2000. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 101860, abr. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

RYAN, Richard M.; DUINEVELD, Jasper; DI DOMENICO, Stefano I.; RYAN, William S.; STEWARD, Ben Albert; BRADSHAW, Emma L. We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. **Psychological Bulletin**, v. 148, n. 11-12, p. 813-842, 2022. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>

SANTOS, Charlene Carneiro Quinto; RIBEIRO, Marinalva Lopes. A relação professor e estudante como fator contribuinte para a motivação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 16, n. 35, p. 1-10, 2023. <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18401>

SCHNEIDER, Michael; PRECKEL, Franzis. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. **Psychological Bulletin**, v. 143, n. 6, p. 565-600, 2017. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

SCHUNK, Dale H.; MEECE, Judith L.; PINTRICH, Paul R. **Motivation in education: theory, research and applications**. Nova Jersey: Pearson Education, 2014.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Perfil Socioidentitário e profissional docente no ensino superior: implicações na/da relação professor e estudante. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, e20011020, 2020. <https://doi.org/10.47764/e20011020>

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, M. L. A pesquisa relação professor e estudante na universidade: Trajetórias e objetivos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU. In: SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes (org.). **Relação professor e estudante na universidade**. Feira de Santana: UFEs, 2022. p. 23-33.

SILVA, Fabrício Oliveira da; TRINDADE, Rosaria da P. Reflexões sobre a formação permanente e a atuação profissional: O que dizem professores da Universidade Estadual de Feira de Santana. In: SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes (org.). **Relação professor e estudante na universidade**. Feira de Santana: UFEs, 2022. p. 125-155.

SILVA, Juana de Carvalho Ramos; CARVALHO, Carolina Fernandes. Percepções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260081, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260081>

SILVEIRA, Ismar Frango. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 2, n. esp., p. 1-27, 2021. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v2iEspecial.557>

VANSTEENKISTE, Maarten; RYAN, Richard M.; SOENENS, Bart. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. **Motivation and Emotion**, v. 44, p. 1-31, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

WIEBUSCH, Andressa; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência universitária: um estudo com professores iniciantes. In: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2018. p. 121-144.

Como citar este artigo: ALVES, Iron Pedreira; RIBEIRO, Marinalva Lopes; FERREIRA, Fabiana Campos. Relações entre professores e estudantes e a motivação para aprender na universidade: o que o ensino remoto emergencial ainda tem a nos ensinar?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300132, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300132>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Chamada Universal Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico nº 28/2018.

Contribuições dos autores: Escrita — Primeira Redação, Escrita — Revisão e Edição, Metodologia, Curadoria de Dados: Alves, I. P. Escrita — Revisão e Edição, Investigação: Ferreira, F. C. Escrita — Revisão e Edição, Metodologia, Investigação: Ribeiro, M. L.

Declaração de disponibilidade de dados: O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

SOBRE OS AUTORES

IRON PEDREIRA ALVES é doutor em Psicologia pela Universidad Autónoma de Madrid (Espanha). Professor de Psicologia da Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF).

MARINALVA LOPES RIBEIRO é doutora em Educação pela Universidade de Sherbrook (Canadá). Professora aposentada pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora permanente da mesma instituição (UEFS).

FABIANA CAMPOS FERREIRA é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Recebido em 21 de maio de 2024

Revisado em 1 de outubro de 2024

Aprovado em 16 de outubro de 2024

Editor/a responsável: Filomena Maria de Arruda Monteiro  <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>