ISSN: 2358-8829

MOTIVAÇÃO E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Raiane Lúcia Cruz de Oliveira[1]
Renata Lúcia Cruz Cabral de Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas vêm exigindo do ensino superior a revisão de práticas centradas na transmissão de conteúdos e na posição passiva do estudante. Nesse cenário, as metodologias ativas ganham espaço como um conjunto de estratégias que deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, colocando o estudante como protagonista na construção do conhecimento e o professor como mediador do processo (MORAN, 2015; BACICH; MORAN, 2018). Estratégias como a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, a problematização, a sala de aula invertida e o ensino híbrido têm em comum o princípio de que aprender exige participação, reflexão e envolvimento com situações significativas (BERBEL, 2011; VALENTE, 2014).

Paralelamente, as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de organização do trabalho pedagógico. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), entendidos como sistemas disponibilizados na internet que reúnem recursos de comunicação, de acesso a materiais e de acompanhamento das atividades, tornaram-se parte da rotina das instituições de ensino superior, seja em cursos a distância, seja como complemento das atividades presenciais (ALMEIDA, 2003; KENSKI, 2007). Quando integrados a propostas pedagógicas ativas, esses ambientes podem estender a sala de aula no tempo e no espaço, favorecer a interação entre estudantes e docentes e permitir o acompanhamento contínuo do processo formativo.

Nesse contexto, a motivação ocupa lugar central. A motivação acadêmica refere-se aos processos que levam o estudante a iniciar, direcionar e sustentar o esforço nas atividades de aprendizagem, influenciando o interesse, a participação, a persistência e a qualidade do que é aprendido (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009). De acordo com a teoria da

[1] Mestranda em psicologia da saúde na Faculdade Pernambucana de Saúde – PE e Professora do Curso de psicologia da Universidade ASCES-UNITA - PE, raianecruz@asces.edu.br;
[2] Professora do Curso de odontologia da Universidade ASCES-UNITA - PE, renatacabral@asces.edu.br;

ISSN: 2358-8829

autodeterminação, ela é favorecida quando o contexto de ensino atende às necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento (RYAN; DECI, 2000). Tanto as metodologias ativas quanto os AVA têm potencial para atender a essas necessidades, mas também podem frustrá-las quando empregados de forma mecânica, sem planejamento e sem mediação docente.

A relevância de investigar essa articulação decorre do fato de que a adoção de metodologias ativas e de ambientes virtuais costuma ser acompanhada da expectativa de maior engajamento dos estudantes, sem que se discuta, na mesma medida, como eles vivenciam essas propostas e de que modo tais vivências se relacionam com sua motivação. Compreender essas experiências permite subsidiar decisões pedagógicas mais ajustadas à realidade do ensino superior.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre a motivação acadêmica e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem no contexto das metodologias ativas no ensino superior. Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise das experiências e percepções de estudantes acerca da utilização de ambientes virtuais associados às metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados discutidos indicam que os ambientes virtuais favorecem maior flexibilidade, interação, autonomia e acesso aos conteúdos acadêmicos, contribuindo para o engajamento e a motivação dos estudantes, ao mesmo tempo em que revelam desafios relacionados à adaptação tecnológica, à organização do tempo e à manutenção da motivação em ambientes digitais. Conclui-se que os AVA, quando articulados adequadamente às metodologias ativas, apresentam importante potencial para fortalecer a motivação acadêmica e favorecer processos de aprendizagem mais participativos, autônomos e significativos. O trabalho está organizado em metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e considerações finais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva tem como finalidade expor as características de determinado fenômeno ou grupo (GIL, 2017), enquanto a abordagem qualitativa é adequada quando o interesse recai sobre significados, experiências e percepções, que não se reduzem a medidas numéricas.

O fenômeno investigado foi a relação entre a motivação acadêmica e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem em contextos de metodologias ativas no ensino superior. O foco analítico recaiu sobre as experiências e percepções de estudantes acerca dessa utilização,

ISSN: 2358-8829

buscando compreender como eles descrevem sua participação, seu interesse e seu envolvimento nas atividades mediadas por ambientes virtuais.

O material foi examinado de forma interpretativa, e os achados foram organizados em categorias analíticas construídas a partir dos eixos que orientam o estudo: flexibilidade e acesso aos conteúdos; interação e atividades colaborativas; autonomia e protagonismo; engajamento, interesse e pertencimento; e desafios no uso dos ambientes virtuais. Essas categorias foram discutidas à luz do referencial teórico sobre metodologias ativas, ambientes virtuais de aprendizagem e motivação acadêmica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Metodologias ativas no ensino superior

As metodologias ativas reúnem concepções e estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo educativo, de modo que ele deixe de ser mero receptor de informações e passe a atuar na busca, na análise e na aplicação do conhecimento. Suas bases dialogam com tradições teóricas consolidadas. Freire (1996) sustenta que ensinar não se reduz a transferir conhecimento, mas exige criar condições para que o educando construa o próprio saber e exercite sua autonomia. Vygotsky (1991), por sua vez, destaca o papel da interação social e da mediação na constituição da aprendizagem, e Ausubel (2003) defende que a aprendizagem se torna significativa quando o novo conteúdo se relaciona de modo substantivo aos conhecimentos prévios do aprendiz, que precisa estar disposto a aprender.

No ensino superior, essas ideias se concretizam em estratégias como a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, a problematização da realidade, os estudos de caso, a aprendizagem entre pares e a sala de aula invertida. Moran (2015) propõe que a aprendizagem seja organizada combinando atividades individuais e colaborativas, desafios, projetos e situações reais, de modo a mobilizar o estudante de maneira ativa e reflexiva. Berbel (2011) relaciona as metodologias ativas à promoção da autonomia, entendendo que, ao participar das decisões e da resolução de problemas, o estudante se envolve de forma mais intensa com o próprio percurso formativo.

A proposta não dispensa o professor; ao contrário, redefine seu papel. Em vez de principal fonte de informação, o docente atua como mediador, planejando situações de aprendizagem, orientando o percurso, oferecendo retorno e favorecendo a reflexão (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Valente (2014) mostra que, na sala de aula invertida, o estudante tem contato prévio com os conteúdos em ambiente on-line e o tempo presencial é

ISSN: 2358-8829

dedicado a atividades de aplicação, discussão e resolução de problemas, o que constitui um exemplo de como metodologias ativas e tecnologias digitais se combinam no ensino superior.

Ambientes virtuais de aprendizagem

Os AVA podem ser compreendidos como sistemas disponibilizados na internet que reúnem recursos de comunicação, de organização de conteúdos e de registro das atividades, permitindo integrar diferentes mídias e linguagens, apoiar a interação entre as pessoas e acompanhar a trajetória de quem aprende (ALMEIDA, 2003). Fóruns, chats, wikis, questionários, repositórios de materiais, portfólios e trilhas de aprendizagem são exemplos de recursos que ampliam as formas de participação e de produção coletiva.

A presença desses recursos, contudo, não garante por si só a transformação das práticas. Kenski (2007) lembra que as tecnologias alteram os modos de pensar, de se comunicar e de aprender, mas que seu potencial educativo depende da maneira como são incorporadas ao projeto pedagógico. Nessa direção, Moran, Masetto e Behrens (2013) enfatizam a mediação pedagógica, de modo que a tecnologia esteja a serviço da aprendizagem e não o contrário. Um AVA utilizado apenas como repositório de arquivos tende a reproduzir a lógica da transmissão; utilizado com atividades desafiadoras, colaborativas e acompanhadas, converte-se em espaço de aprendizagem ativa.

A literatura sobre educação mediada por tecnologias oferece categorias úteis para analisar essa dinâmica. Moore (1989) distingue três tipos de interação: do estudante com o conteúdo, com o professor e com os demais estudantes. Garrison, Anderson e Archer (1999), no modelo da comunidade de investigação, indicam que as experiências educativas em ambientes on-line se sustentam na articulação entre presença cognitiva, presença social e presença de ensino. Em conjunto, essas abordagens sugerem que a qualidade da aprendizagem em ambientes virtuais depende menos da ferramenta e mais da riqueza das interações e da mediação docente.

Motivação acadêmica

A motivação acadêmica pode ser entendida como o conjunto de processos que levam o estudante a iniciar, direcionar e manter o esforço nas atividades de aprendizagem. Ela se expressa no interesse, na participação, na persistência diante das dificuldades e na qualidade do envolvimento com as tarefas, razão pela qual é considerada um fator determinante da aprendizagem e da permanência do estudante nas atividades propostas (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009).

ISSN: 2358-8829

A teoria da autodeterminação distingue formas de motivação intrínseca, quando a atividade é realizada pelo interesse e pela satisfação que proporciona, e formas de motivação extrínseca, orientadas por recompensas ou exigências externas, que podem ser mais ou menos internalizadas. Segundo Ryan e Deci (2000), a motivação autônoma é favorecida em contextos que atendem a três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento. No contexto escolar, Guimarães e Boruchovitch (2004) mostram que o estilo motivacional do professor, quando apoia a autonomia, associa-se a maior motivação intrínseca dos estudantes.

Outros construtos complementam essa compreensão. Bandura (1977) destaca que a autoeficácia, isto é, a crença na própria capacidade de executar uma tarefa, influencia a escolha das atividades, o esforço e a persistência. Zimmerman (2002) descreve a aprendizagem autorregulada como o processo em que o estudante planeja, monitora e avalia o próprio desempenho, competência particularmente exigida em ambientes digitais, nos quais há maior responsabilidade individual pela gestão do tempo e das tarefas.

Articulando essas perspectivas, é possível afirmar que as metodologias ativas mediadas por AVA têm potencial para atender às necessidades de autonomia, por meio da escolha de percursos e do ritmo próprio de estudo; de competência, por meio de tarefas desafiadoras e de retorno contínuo; e de pertencimento, por meio das interações e das atividades colaborativas. Essa articulação orienta a análise apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das experiências e percepções dos estudantes sobre o uso de ambientes virtuais associados às metodologias ativas permitiu organizar os achados em cinco categorias analíticas, sintetizadas no Quadro 1 e discutidas na sequência à luz do referencial teórico.

ISSN: 2358-8829

Quadro 1 – Categorias analíticas, contribuições para a motivação e pontos de atenção

Categoria analítica	Contribuição para a motivação	Ponto de atenção
Flexibilidade e acesso aos conteúdos	Atende à necessidade de autonomia: estudo no próprio ritmo e retomada dos materiais	Maior responsabilidade do estudante pela gestão do tempo
Interação e atividades colaborativas	Favorece o pertencimento e a construção conjunta do conhecimento	Depende da qualidade das propostas e do retorno docente
Autonomia e protagonismo	Fortalece o sentimento de competência e a participação ativa	Condicionada ao estilo de mediação do professor
Engajamento, interesse e pertencimento	Potencializa o interesse e a participação por meio de recursos dinâmicos	Risco de uso meramente instrumental dos recursos
Desafios no uso dos ambientes virtuais	Exige suporte e planejamento para não comprometer a motivação	Adaptação tecnológica, organização do tempo e manutenção da motivação

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Flexibilidade e acesso aos conteúdos

A primeira categoria reúne percepções sobre a flexibilidade de tempo e de espaço e sobre o acesso aos conteúdos acadêmicos. Os ambientes virtuais permitem que materiais, atividades e orientações estejam disponíveis de maneira contínua, o que favorece o estudo no ritmo de cada estudante e a retomada dos conteúdos sempre que necessário. Esse achado dialoga com a proposta do ensino híbrido e da sala de aula invertida, em que o contato prévio com os conteúdos libera o tempo presencial para atividades de aplicação e discussão (VALENTE, 2014). Do ponto de vista motivacional, a possibilidade de organizar o próprio estudo relaciona-se à necessidade de autonomia (RYAN; DECI, 2000) e à ideia de que o estudante tem papel ativo na gestão de sua aprendizagem (MORAN, 2015).

Nota-se, porém, que a flexibilidade é ambivalente: ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de acesso, desloca para o estudante maior responsabilidade pela organização das tarefas, o que remete aos desafios de autorregulação discutidos adiante (ZIMMERMAN, 2002).

Interação e atividades colaborativas

A segunda categoria refere-se à interação entre estudantes e docentes e ao desenvolvimento de atividades colaborativas. Recursos como fóruns, produções coletivas, devolutivas e canais de comunicação ampliam as oportunidades de troca, de esclarecimento de dúvidas e de construção conjunta do conhecimento. Em termos teóricos, isso se alinha à ênfase de Vygotsky (1991) na mediação social e aos três tipos de interação descritos por Moore (1989). A interação favorece, ainda, o sentimento de pertencimento, uma das necessidades psicológicas

ISSN: 2358-8829

básicas da teoria da autodeterminação (RYAN; DECI, 2000), e se aproxima da noção de presença social (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 1999).

A qualidade dessa interação depende, contudo, de como as atividades são concebidas. Fóruns sem questões mobilizadoras ou com retorno tardio tendem a ser percebidos como tarefas burocráticas, o que reforça a importância da presença de ensino e da mediação docente (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Autonomia e protagonismo

A terceira categoria diz respeito à autonomia e ao protagonismo estudantil. Ao participarem de atividades que exigem busca de informações, tomada de decisões e produção de respostas, os estudantes passam a se perceber como sujeitos do próprio processo de aprendizagem, o que corresponde ao exercício da autonomia defendido por Freire (1996) e à promoção da autonomia que Berbel (2011) associa às metodologias ativas. O ambiente virtual contribui ao permitir que o estudante acompanhe seu progresso, acesse devolutivas e retome atividades anteriores, aspectos que também se relacionam ao sentimento de competência e à autoeficácia (BANDURA, 1977).

Esse resultado, entretanto, está condicionado ao estilo de mediação do professor. Quando o docente apoia a autonomia, oferece escolhas e explicita o sentido das atividades, favorece-se a motivação intrínseca (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004); quando o ambiente virtual é usado de modo controlador, centrado apenas em prazos e cobranças, a participação tende a ser movida por motivos extrínsecos.

Engajamento, interesse e pertencimento

A quarta categoria articula engajamento, interesse e sentimento de pertencimento ao processo formativo. Estratégias interativas, atividades colaborativas e recursos digitais dinâmicos, como vídeos, simulações, questionários e trilhas de estudo, tendem a potencializar o interesse e a participação ativa, pois tornam a aprendizagem mais variada e permitem relacionar os conteúdos a situações concretas, o que se aproxima da noção de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003). Como o interesse e a persistência são indicadores centrais da motivação (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009), o engajamento nas atividades mediadas pelos ambientes virtuais pode ser lido como expressão de maior motivação acadêmica.

O sentimento de pertencimento, por sua vez, decorre da percepção de que o estudante integra uma comunidade de aprendizagem, na qual é reconhecido, ouvido e pode contribuir. Trata-se de dimensão especialmente importante em ambientes digitais, nos quais o isolamento

ISSN: 2358-8829

pode ameaçar o envolvimento, e que se vincula à presença social e à presença de ensino descritas por Garrison, Anderson e Archer (1999).

Desafios no uso dos ambientes virtuais

A quinta categoria reúne os desafios relacionados à adaptação tecnológica, à organização do tempo e à manutenção da motivação em ambientes digitais. A adaptação tecnológica envolve a familiaridade com a plataforma, o acesso a equipamentos e a uma conexão de qualidade e a compreensão das funcionalidades; sem esse suporte, o ambiente pode se tornar fonte de frustração e afetar o sentimento de competência. A organização do tempo exige que o estudante planeje, monitore e avalie seu estudo, processos centrais da autorregulação (ZIMMERMAN, 2002) e que nem sempre estão desenvolvidos. Já a manutenção da motivação demanda estratégias contínuas por parte dos docentes, como prazos claros, devolutivas, variação das atividades e acompanhamento, para evitar o distanciamento e o abandono das tarefas.

Esses desafios indicam que os efeitos positivos dos AVA sobre a motivação não são automáticos. Eles requerem planejamento pedagógico, suporte institucional e formação docente, de modo que a tecnologia seja integrada à proposta pedagógica, e não apenas adicionada a ela (KENSKI, 2007).

Síntese da discussão

De modo geral, a discussão sugere que a relação entre motivação acadêmica e ambientes virtuais no contexto das metodologias ativas é mediada pela forma como esses ambientes são planejados e conduzidos. Quando permitem escolha e flexibilidade, oferecem tarefas desafiadoras com retorno e promovem interação e colaboração, os AVA contribuem para satisfazer as necessidades de autonomia, competência e pertencimento e, assim, favorecem a motivação (RYAN; DECI, 2000). Quando utilizados como simples repositório de conteúdos ou como instrumento de controle, tendem a ter efeito limitado ou mesmo desmotivador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre a motivação acadêmica e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem no contexto das metodologias ativas no ensino superior. A partir das experiências e percepções dos estudantes, discutiram-se categorias que evidenciam o potencial desses ambientes para ampliar a flexibilidade, a interação, a autonomia e o acesso aos conteúdos, aspectos associados ao engajamento e à motivação. Também foram identificados desafios relativos à adaptação tecnológica, à organização do tempo e à

ISSN: 2358-8829

manutenção da motivação, que indicam que os ganhos não decorrem apenas do uso da tecnologia.

Conclui-se que os ambientes virtuais de aprendizagem, quando articulados adequadamente às metodologias ativas, apresentam importante potencial para fortalecer a motivação acadêmica e favorecer processos de aprendizagem mais participativos, autônomos e significativos. Para isso, destacam-se a necessidade de planejamento pedagógico intencional, de mediação docente que apoie a autonomia e promova a interação, de suporte tecnológico aos estudantes e de formação continuada dos professores.

Reconhecem-se as limitações próprias de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, cujos achados não se destinam à generalização. Sugere-se que novas pesquisas ampliem o olhar para diferentes cursos e instituições, acompanhem os estudantes ao longo do tempo e explorem a relação entre as estratégias adotadas nos ambientes virtuais e as dimensões específicas da motivação, contribuindo para o aprimoramento das práticas no ensino superior.

Palavras-chave: Metodologias; Aprendizagem; Motivação; Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MOORE, M. G. Editorial: three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, v. 3, n. 2, p. 1-7, 1989.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. (Edição especial).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.