



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducaçoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Steren dos Santos, Bettina; Silva Molon, Karina  
Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e  
técnica no trabalho docente  
Revista Educação Especial, vol. 22, núm. 34, mayo-agosto, 2009, pp. 165-179  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128604004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente**

Bettina Steren dos Santos\*  
Karina Silva Molon\*\*

### **Resumo**

A discussão sobre a importância da afetividade para a aprendizagem é urgente. Este artigo pretende debater a relação entre emoção e cognição, enfatizando a importância do vínculo positivo entre professor e aluno para desencadear o interesse em aprender. Destaca-se a complexidade do processo motivacional, tendo em vista a contribuição dos aspectos afetivo-emocionais, cognitivos, sociais e inconscientes na motivação humana. A presente pesquisa baseou-se numa abordagem qualitativa do tipo exploratória, enquadrando-se como um levantamento bibliográfico. O trabalho baseou-se no referencial de Jesus (2004) e Huertas (2001) no que se refere ao estudo da motivação escolar, porque nossa proposta de trabalho, na área da educação, apresenta compatibilidade epistemológica com a crença desses autores. O objetivo foi buscar na bibliografia respaldo para entender como os aspectos afetivos contribuem na motivação para aprender. Lembramos que analisar como se processa o interesse ou o desinteresse em aprender exige do pesquisador estudo sobre as relações interpessoais entre alunos e professores e, fundamentalmente, entre conhecimento e didática de ensino. Destacamos ainda a relevância da “reflexão na e para a ação pedagógica”; a influência do momento histórico e social em que vivemos – repleto de instabilidades e incertezas –; a necessidade que o educador deveria apresentar em estudar continuamente, buscando renovar e analisar a prática cotidiana e aderir a um posicionamento teórico sobre as abordagens educacionais. Conclui-se que as relações positivas entre alunos e professores proporcionam um melhor desenvolvimento global da pessoa, tanto para o aluno quanto para o professor, porque a possibilidade de bem-estar influencia as aprendizagens e nos leva a perceber a invalidade do paradigma dualista – afeto e cognição.

**Palavras-chave:** Afetividade. Motivação para aprender. Educador.

\* Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS.

\*\* Psicóloga e Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS.

## **Reflection about the students' demotivation to learn and the affective, reflective and technical dimensions in teaching work**

### **Abstract**

The discussion about the importance of affectivity to the learning process is imperative. The article aims to discuss the relation between emotion and cognition emphasizing the importance of a positive link between teachers and students to initiate the concernment for learning. It highlights the complexity of the motivational process in view of the contribution given by affective-emotional, cognitive, social and unconscious aspects in human motivation. The present research was based on a qualitative approach of exploratory type, characterizing it as a bibliographic survey. The work was based in Jesus (2004) and Huertas (2001) references in what relates to the study of school motivation, because our work proposal in the field of education shows epistemological compatibility with the beliefs of the above referred authors. The purpose was to search for bibliographic support to understand how the affective aspects contribute with the motivation to learn. We emphasize that analyzing how the concern or the indifference in learning takes place requires from the researcher a study about the interpersonal between students and teachers and, ultimately between knowledge and teaching didactics. We highlight: the relevance of the “reflection on and for the pedagogical action”; the influence of the historic and social moment in which we are living – full of instabilities and uncertainties – the necessity the educator should demonstrate in continuously study in search to update and analyze the daily practice and, join to a theoretical positioning about the educational approaches. We can conclude that the positive relations between students and teachers provide better global development of the individual, both for students and for teachers, because the possibility of a well-being influences learning activities and leads us to understand the invalidity of the dualist paradigm that separated affection and cognition.

**Keywords:** Affectivity. Motivation to Learn. Educator.

### **Introdução**

Um dos assuntos que freqüentemente emergem nos grupos de professores é a falta de motivação dos alunos para aprender e a associação da desmotivação com problemas comportamentais e afetivo-emocionais. O tema também é habitual nas clínicas de atendimento educacional, psicológico e psicopedagógico, as quais têm recebido queixas como a falta de vontade em aprender, diretamente ligada à dificuldade de aprendizagem, desatenção e hiperatividade.

Os docentes queixam-se de alunos que não realizam as tarefas escolares nos prazos estipulados, que têm se dedicado minimamente aos estudos em ambiente familiar, apresentam-se sonolentos em aula ou dispersos, como se estivessem no “mundo da lua”. Alguns pais procuram clínicas de orientação para o estudo onde os filhos são conduzidos a estudar sobre a supervisão de

especialistas tais como psicopedagogos e pedagogos. Outros demonstram pouca atitude diante das queixas escolares dos filhos, o que algumas vezes sinaliza um caráter de abandono com o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a motivação para aprender tem sido um desafio para os professores e pais que têm se questionado sobre os reais motivos os quais levam as crianças e os adolescentes a desinteressarem-se pelo estudo. Ela parece crescer nas séries mais avançadas da escolarização, após o Ensino Fundamental. E talvez um das explicações para tal comportamento desmotivado seja porque, ao aproximar-se da adolescência, o jovem tende a apresentar uma conduta reivindicatória que o conduz a desafiar as autoridades e desenvolver um posicionamento crítico em relação às metodologias de ensino, quando estas são desestimulantes porque não estão relacionadas com seus interesses.

No entanto, mesmo que as tentativas de explicar o comportamento humano datem desde a origem da espécie, achados conclusivos sobre o assunto são incipientes. Realmente não sabemos quais são os determinantes do comportamento humano. Compartilhamos da opinião de Huertas (2001), ao analisarmos as razões da desmotivação escolar, atribuindo a ela determinantes afetivo-emocionais, cognitivos e sociais.

Sendo assim, para Huertas (2001) é muito difícil ter total entendimento ou controle sobre todos os motivos que atuam sobre as pessoas no momento em que agem. E, além disso, na concepção do autor, as razões que movem as ações humanas não são unicamente motivacionais, ou de cunho cognitivos, elas estariam relacionadas com fatores psicológicos até mesmo inconscientes. Sobre isso, ele esclarece:

Há razões não pessoais que podem justificar certas atividades, razões que podem estar nas condições físicas e sociais do entorno concreto [...] As ordens, as restrições, os hábitos das outras pessoas podem estar na origem do nosso comportamento. (HUERTAS, 2001, p. 46-47)

Considerando a interferência do contexto social e das relações interpessoais nele estabelecidas para a aprendizagem humana, podemos citar o estudo de Engers (2000) sobre a epistemologia da prática reflexiva e a “Pedagogia do Tato” no cotidiano escolar. Para a autora, a construção do conhecimento deve ser estudado considerando os aspectos afetivos, ou seja, “tanto o relacionamento interpessoal professor-aluno, quanto a relação hermenêutica-didática entre o professor e o conhecimento” (ENGERS, 2000, p.289). O clima de afetividade oportuniza um ensino prazeroso para educando e educador. A noção de “Pedagogia do Tato” é introduzida por Manen (1995) e citada por Engers (2000), uma vez que estes estudiosos concordam com o pressuposto de que a dinâmica afeto e contato pessoal elevam a motivação para aprender.

### **Os componentes afetivos, reflexivos e técnicos da docência direcionados à motivação em aprender dos alunos**

A motivação para aprender depende muito do clima de sala de aula, da afinidade do docente com os discentes, não dependendo unicamente do aluno ou do professor, mas do componente afetivo imerso na relação interpessoal destes.

No que confere ao professor, não poderíamos deixar de citar a necessidade de ocorrer, no meio educacional, uma retomada dos pressupostos éticos, normativos e ideológicos que regem a profissão, porque eles podem trazer algumas respostas sobre ‘como os alunos aprendem’.

No que se refere aos aspectos éticos, capazes de oferecer condições motivacionais, concordamos com Freire (1996) quando ele se refere à docência como um fazer que deveria basear-se na rigorosidade metódica. Para o autor, a incompetência profissional desqualifica o trabalho do professor e acontece quando o conteúdo é depositado, transferido. A ética requer dúvida, consciência da incerteza, de ser inacabado e capaz de aproximar-se do aluno, unindo o ensino dos conteúdos com a formação ética dos educandos, fundada na decência e na dignidade humana.

Uma questão importante que envolve o trabalho do professor, mesmo que de forma pouco explícita, são ainda os aspectos normativos que envolvem os processos de ensinar e aprender. Como exemplo de fatores normativos, lembramos das teorias educacionais. Educadores que aderem à abordagem construtivista e assim entendem que os alunos se motivam a aprender quando têm atitude ativa na aprendizagem, são respeitados a partir do contexto sócio-histórico que se inserem, podem julgar, pensar e argumentar num movimento interativo e mediado pelos sujeitos envolvidos em ensinar e aprender.

No campo da educação, a reflexão sobre as teorias educacionais sempre foi necessária, mas as discussões sobre abordagens teóricas tomaram maior abrangência quando a disciplina de Teorias Educacionais foi extinta dos cursos de Pedagogia, o que causou uma grande dificuldade no entendimento da epistemologia da prática pedagógica e tem nos conduzido a um caminho de incertezas e dificuldades. Conforme Quintana Cabanas (1995), há três perspectivas distintas do termo “Teoria da Educação” que, a nosso ver, estão intimamente ligadas à prática pedagógica. As perspectivas são: teoria é âmbito especulativo – que se limita a compreensão de uma realidade –; a teoria representa uma construção que constitui um esquema explicativo de uma questão científica – e ainda, uma teoria é um instrumento para previsões.

Logo, se o termo “Teoria” é “uma construção acerca da compreensão de uma realidade”, o trabalho do educador deveria ser permeado por um processo de formação permanente, continuado, no qual ocorresse o estudo/reflexão das Teorias Educacionais e Motivacionais. Ao professor de hoje tem sido cada

vez mais exigido o estudo, a atualização contínua, e do que no passado eram certezas, agora são dúvidas. O espaço da escola deveria ser um lugar para a reflexão, discussão diária e sistematizada. Tudo isso acontece porque apenas uma Teoria Educacional e/ou Motivacional não nos oferece subsídios suficientes para a análise da complexidade do comportamento humano.

Ao pensarmos sobre a formação dos professores, e as teorias educacionais que deveriam orientar a ação docente, diante de uma perspectiva reflexiva, Schön (2000) sugere três ângulos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, ainda a reflexão sobre a reflexão na ação. A tríade, quando levada a sério, nos conduz a uma reflexão em espiral, isto é, passando da teoria à prática e da prática à teoria novamente para assim ocorrer o aprofundamento e a clarificação da ação. Schön (2000) afirma que nem todo o conhecimento se aplica na ação mas, se analisado de forma pormenorizada, está encarnado nela. Questionar a prática de forma reflexiva inclui intervenções e mudanças.

Grillo (2006), ao relatar as idéias-chave mobilizadoras da docência, elenca, além da reflexão, como uma questão de discussão, a instabilidade do contexto da sala de aula. Para ela, compreender a “instabilidade do espaço da sala de aula” e o “sentido de totalidade do ensino” facilita o entendimento de que não nos bastam os conhecimentos de técnicas didáticas para se ensinar melhor. Torna-se inaceitável qualquer racionalidade que garanta a certeza do que dá certo, da técnica e/ou teoria que regem uma prática. Ensinar é querer aprender a ser professor, procurar testemunhar na prática o verdadeiro significado do que é ser professor, estando disponível ao diálogo, à crítica e às novas aprendizagens.

Dando continuidade às reflexões que estão nos orientando, podemos dizer que este processo de formação docente, orientado para despertar a motivação em aprender, deveria ocupar-se em retomar os aspectos éticos, normativos e ideológicos que orientam a docência, através da reflexão sobre a influência que o professor exerce sobre os alunos, destacando o estudo da multiplicidade de teorias motivacionais existentes e resgatando o componente afetivo entre todas as pessoas envolvidas com o processo de ensinar e aprender. Tudo isso poderia resultar em um plano de intervenção na área da motivação em educação, tendo em vista o entendimento sobre razões da desmotivação em sua sala de aula, um contexto particular, no qual cada aluno apresenta motivos e necessidades singulares.

### **Descrição das abordagens motivacionais e a possibilidade de aplicá-las em sala de aula**

Na área da psicologia da aprendizagem, a primeira abordagem motivacional a ser utilizada foram as teorias condutivistas do cognitivismo. Elas propunham a utilização de incentivos externos como forma de reforçar um comportamento adequado, sendo entendidas como reducionistas porque não garantiam a persistência do comportamento de modo consciente pelo sujeito que

age. No condutivismo, a pessoa era motivada unicamente pela gratificação, sem orientar-se, necessariamente, a metas e vincular a aprendizagem ao prazer.

Aos poucos surgiram outras teorias motivacionais e dentre as quais estavam: a behaviorista, a psicanalítica e a humanista. Jesus (2004) critica a atitude eclética de alguns estudiosos da motivação. Para este autor, “o desenvolvimento deste domínio passa pela escolha e aprofundamento de um modelo teórico que se revele mais adequado para a análise do comportamento” (2004, p. 61). O desenvolvimento das teorias psicológicas ao longo da história da humanidade contribuiu para o estudo da motivação humana. Em contrapartida, a isso ele ainda acrescenta dizendo que o estudo das teorias motivacionais é muito mais complexo do que se imagina e, para tanto, está para além da atitude de opção teórica, podem encontrar-se na integração teórica, capaz de unir os melhores atributos de cada uma das abordagens, num sentido de complementariedade.

No campo da psicologia, Maslow (1991) fundou a terceira força, a *Psicologia Humanista Existencial*. Na concepção deste autor, o comportamento humano é orientado por uma hierarquia de necessidades, desde as inferiores, como a fome e a sede, até as mais complexas ou superiores, como a auto-estima e a auto-realização. Em nenhum momento do ciclo vital a pessoa encontra-se em estado de total satisfação de suas necessidades; por isso, é exatamente a falta ou a carência que orienta, motiva o homem.

Mosquera (1985) explica a abordagem de Maslow, enfatizando como um processo tanto psicológico quanto instintivo e genético se orienta a partir de um objetivo final que permanece igual de cultura para cultura. As pessoas têm a tendência de buscar a auto-realização porque são conduzidas ao crescimento. Portanto, quanto maior a consciência sobre os fins pelos quais nós estamos buscando, melhores os resultados em termos de aprendizagem. Conseqüentemente, desenvolver habilidades de autoconhecimento nos alunos serviria como um estratégia motivacional, conduzindo o educando a buscar o sentido ou o motivo da aprendizagem, tendo em vista a consciência de si mesmo.

Apreciamos a teoria motivacional sócio-histórica porque ela se detém a conceitos e idéias importantes. Huertas (2001), aprofundando o estudo sobre a abordagem sócio-histórica, sugere a inclusão no currículo escolar de determinados padrões ou sistemas motivacionais, além da aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos. Estes padrões devem estar relacionados com a promoção da auto-regulação com uma clara orientação para a aprendizagem, através do estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo. Somado a isso, podemos dizer que uma criança está motivada para aprender quando há a participação de elementos afetivo-emocionais na ação, ou melhor, se “o objetivo a ser alcançado é algo mais ou menos querido ou temido”(HUERTAS 2001, p.51).

Uma regra, se ela pudesse existir, ao nos direcionarmos ao estudo da motivação escolar, seria buscar a autonomia do aluno, de modo que ele passas-

se a perceber-se como sujeito de aprendizagens, oferecendo ao educando feedback da aprendizagem, assim como procurando contemplar os objetivos dos alunos no currículo, no terceiro nível de concretização da teoria curricular, ou seja, no nível da turma.

Concordamos com Huertas (2001) quando ele se refere à influência dos conteúdos implícitos ao aluno para sua motivação em aprender. Também concordamos sobre a concepção que o professor apresenta sobre o que é ser um aluno inteligente, o modo como aquele reage diante dos êxitos e fracassos dos alunos como também a ênfase que se direciona ao controle consciente da ação durante o processo da aprendizagem. Além disso, podemos dizer que a auto-estima, auto-imagem e a auto-realização do professor são fatores que interferem na qualidade do relacionamento que se estabelece entre este e seu aluno, o que possivelmente se enlaça a interferência da(s) subjetividade(s) e da(s) cultura(s) de ambos os aprendentes e justifica a intensidade da motivação em aprender.

A complexidade da existência humana torna o estudo da motivação para aprender pelo menos instigante. Conhecer as fragilidades das pessoas, e de outro lado, as potencialidades, manejar a auto-estima negativa que, por momentos, paira em nossa mente, procurar desligar-se das dificuldades instaladas no lar ao adentrar ao trabalho, enfim... tomar o melhor proveito dos aspectos mais positivos de nossa personalidade é um desafio, posto a todos os seres humanos. Mosquera e Stobäus (2006, p.107) ratificam esta idéia quando dizem que:

[...] as pessoas com uma melhor auto-estima gostam de seres humanos, são afetuosas e tentam trabalhar os aspectos mais positivos em si mesmas e para com outros, oportunizando que eles possam desenvolver as suas melhores qualidade e virtudes.

Sendo assim, torna-se evidente que relações positivas entre alunos e professores proporcionam um melhor desenvolvimento global da pessoa, porque a possibilidade de bem-estar influencia na aprendizagem cognitiva. Um bom desenvolvimento social e emocional depende de vários fatores, dentre os quais destacamos a motivação para aprender. Para Jesus (2004), as teorias cognitivistas aplicam-se melhor no entendimento da desmotivação dos alunos e permitem refletir sobre como reverter o fraco empenho dos alunos nas atividades educativas, a baixa participação nas discussões de aula e a falta de estudo.

Jesus (2004) ainda faz referência à teoria relacional de Nuttin, a qual estuda os conceitos de perspectiva temporal e atitude temporal. Essa teoria avalia as conseqüências das ações presentes para o futuro das pessoas, conseqüentemente alunos com uma atitude mais positiva com relação ao futuro e ainda percebem o estudo como uma forma de alcançar metas futuras apresen-



tam mais motivação para estudar. Ainda dentro de uma perspectiva cognitiva, a teoria da motivação intrínseca de Deci nos oferece um entendimento interessante: atividades motivadas intrinsecamente, ou seja, aquelas que não oferecem recompensas aparentes, permitem aos alunos maior motivação, porque o próprio comportamento é a recompensa.

O mesmo autor não pretende mostrar como motivar os alunos através de um manual, mas proporciona ao leitor uma reflexão sobre a prática educacional. Para ilustrar, ele relata: oferecer recompensas materiais aos alunos pode não ser uma boa alternativa, porque prejudica a autonomia e ainda a autodeterminação. Uma atividade que realmente desperte o interesse dos alunos é aquela em o que o docente nota que a execução por si só gera alegria e vontade de aprender no aluno, o resultado ou a nota toma segundo plano em detrimento do prazer do convívio e da aprendizagem.

Concordamos estreitamente com Jesus (2004) quando explica que o aluno motiva-se ao receber feedback positivo e sente-se confortável ao participar ativamente da aula, mostrando suas capacidades e conhecimentos; responsabilizar os alunos com tarefas de aula, diferentemente de agir sob forma de autoridade também favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. E, ainda no âmbito da teoria relacional, o professor que conseguir inserir os conteúdos programáticos ao projeto de vida dos alunos, estará contribuindo para que este tenha uma noção global das atividades anuais ou semestrais, além de facilitar que o educando perceba que estudar pode trazer-lhe vantagem em curto prazo.

Não obstante, sabemos que, colocar à prova estas concepções, para alguns educadores, constitui uma impossibilidade, exigindo-lhes uma caminhada reflexiva e de maior comprometimento ético, normativo e ideológico. Já para outros, isso se apresenta como uma oportunidade para dialogar com as incertezas, acreditar que sempre podemos aprender mais e inovar, questionando a prática e estreitando os laços afetivos com os alunos.

### **A afetividade como intervenção motivacional**

Um dos questionamentos inovadores em educação encontra-se no rompimento da dicotomia do binômio afeto e cognição. O distanciamento do afeto e da emoção é presença, mesmo que velada, em nossas escolas. Por outro lado, sabemos que esta é uma herança cultural grega, forte, que foi reforçada pela psicologia, a qual precisou “marcar tal separação” do afeto e da emoção para ser entendida como uma ciência. Em meados do século XIX foi fundado, por Wundt, o primeiro laboratório de psicologia experimento coincidindo com o surgimento de uma psicologia separada das outras disciplinas do conhecimento como filosofia e física. Dessa maneira, nasceu uma psicologia experimental como ciência independente. Para Wilhelm Wundt, mente e corpo eram sistemas distintos, portanto, o postulado da psicologia era a experiência consciente.

Por outro lado, partindo dos estudos principalmente de Freud sobre a existência do inconsciente, a ciência psicológica passou a incluir o entendimento de que muitas ações são guiadas por forças internas inacessíveis à primeira vista. Dessa forma, é possível imaginar que entender de modo preciso ou concreto como e porquê uma pessoa está motivada é um tanto audacioso.

Algumas inferências de intervenção motivacional em sala de aula são possíveis, considerando que a motivação apresenta uma dimensão consciente e outra inconsciente, como por exemplo: uma das dimensões que organizam a motivação humana está na relação entre a internalidade-externalidade. Observamos que as pessoas aprendem mais quando estão seguras, diante de apoio e afetividade, quando existem metas, baixo controle externo e alto reconhecimento pessoal, ou seja, conseguimos aprender realmente quando nos sentimos amados pelo professor, quando se estabelece uma relação de transferência positiva, em que sentimentos fluem em sintonia.

Reis; Penna e Souza (2007), descrevem uma pesquisa que investigou o “desejo de aprender do aluno”, na qual relatam que a motivação por parte do aluno poderá ser resgatada através da teoria de Jacques Lacan e seus quatro discursos, porque se supõe que o inconsciente é estruturado como linguagem, através de dois campos: o Sujeito e o Outro. O Outro, como professor, desempenha um papel de mediador do saber. Reis e Penna e Souza descrevem que o professor, atualmente, em muitas situações, não acredita mais que possa ensinar e os alunos também não acreditam que podem aprender. Por que isso ocorre? A transferência de trabalho que permeia a relação professor-aluno está intimamente relacionada com o desejo de aprender. E esta transferência está abalada, comprometida ou fragilizada. Quando ocorre uma transferência positiva entre os aprendentes, o aluno passa a “ocupar um lugar” no inconsciente do professor, lugar de quem pode aprender, num espaço de possibilidade e de capacidade. Um outro desafio também é lançado ao educador: nas palavras de Maria Cristina Kupfer (1989, p.93), constitui em auxiliá-lo a ser autônomo e seguro quanto às suas escolhas:

[...] o professor renunciar a um modelo determinado por ele próprio, aceitar o modelo que lhe confere o aluno, suportar a importância daí emanada e conduzir seu aluno em direção à superação dessa importância; eclipsar-se para permitir que esse aluno siga seu curso, assim como o fizeram os pais desse aluno. (KUPFER, 1989, p. 93)

Para Reis; Penna e Souza (2007), a motivação para aprender pode ser despertada quando o nível simbólico da transferência aparece, ou seja, quando o professor deixa de ocupar o lugar do Sujeito-suposto-saber que o aluno lhe atribui, e passa a ser o Outro. A Motivação ou o Desejo para aprender pode ser resgatado pelo professor, já que a estruturação do inconsciente depende do Sujeito e do Outro, porque a aprendizagem surge verdadeiramente quando ocorre uma “química” entre professor e aluno, na qual se encontram subjetividades

numa tentativa de atingir o fundo pessoal do educando e provocar uma mudança em ambas as partes.

Acreditamos ser necessário uma mudança em toda a estrutura educacional para que o aluno passe a ser Sujeito e Objeto da educação. Nesta nova proposta os papéis sociais de professor e de aluno assumiriam novo caráter numa relação simétrica de partilha e trocas em que o aluno seria ativo, porque aprende melhor quando vivencia, estabelece vínculos e laços (integrando as informações). A pessoa aprende bem quando tem interesse, motivação clara, desenvolve hábitos que facilitam o processo de aprendizagem e sente prazer no estudo, integrando as dimensões emocional, pessoal e social.

A sala de aula moderna poderia tornar-se um lugar de encontro, troca de experiências, de construção e reconstrução do conhecimento. Relações de ensinar e aprender complexificam-se diante das exigências do mercado de trabalho dos desafios colocados por uma sociedade globalizada. Pozo (2006) acrescenta dizendo que a sociedade atual impõe, aos sistemas educativos, uma reforma imediata e constante, interferindo não só nos conteúdos escolares, mas essencialmente nas formas de ensinar e aprender, ou seja, na gestão do conhecimento.

### **Algumas considerações**

Tudo isso nos faz perceber que não existe uma fórmula capaz de possibilitar ao educador motivar seus alunos. Ao menos, até o momento, desconhecemos “como motivar as pessoas”. Discorremos, ao longo do artigo, sobre diversos fatores que contribuem positivamente para a motivação do estudante, como, por exemplo, a afetividade na relação entre professores e alunos e os aspectos reflexivos, éticos e teóricos citados, que deveriam ser retomados pelos educadores.

Tendo em vista a complexidade do processo motivacional, sugerem-se aos educadores reflexões para além da perspectiva teórica adotada, porque ensinar e aprender contempla duas dimensões, uma cognitiva e outra afetiva. No plano afetivo, uma estratégia motivacional que impulsiona a esfera cognitiva está na compreensão humana. Um professor que pouco conhece sobre si mesmo dificilmente conseguirá “ensinar a compreensão”. Para Morin (2000), compreender requer empatia, abertura para ouvir e, por vezes, realmente “sentir na pele” o que o outro está vivendo. Compreender é simpatizar com generosidade.

Mais um ponto que deve ser considerado e que está relacionado com a compreensão humana e a motivação para aprender está no “sentido da docência”. Os docentes deveriam resignificar a docência.

Nessa direção, Arroyo (2000) nos coloca que está sendo destruído o sentido da humana docência e isto está ligado à desmotivação dos alunos e à frustração dos professores diante dos índices alarmantes de alunos repetentes, com grandes dificuldades para aprender ou da evasão escolar.

Diante dessa sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com que trabalhamos a infância, a adolescência, a juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco do nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na matéria. Nossa frustração é constatar, logo no início do curso, que a nossa turma não é mais interessada por nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender. Que desinteresse por aprender é esse? Não querem aprender nossas lições? (ARROYO, 2000, p. 56)

Uma sociedade moderna requer novas formas de perceber os processos de ensinar e aprender. Foi aproximadamente até a década de 1980 que persistiu o paradigma educacional correspondente ao modelo mecanicista e positivista. Na educação tradicional, “o educando tinha para com o educador não só obediência e respeito, mas também, freqüentemente, temor e, possivelmente, rancor” (QUINTANA CABANAS, 1995).

Atualmente práticas educacionais que primam pela obediência e a dicotomização entre mente e corpo ainda são verdades em algumas escolas, onde o desenvolvimento é entendido como uma resposta passiva, previsível a estímulos, como se a pessoa fosse uma máquina (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). Neste sentido Cunha faz referência a Grillo (2005), colocando que a modernidade pode ter sido responsável pelo reforço desta concepção de que o corpo e a mente são instâncias distintas. Mesmo que a promessa de felicidade e bem-estar ao povo tenha sido uma promessa da nova era, na prática observava-se as conseqüências das desigualdades sociais e grandes dificuldades em educar na multiplicidade de subjetividades humanas. Portanto, o desenvolvimento tecnológico surgiu acompanhado do aumento das guerras entre as nações e da destruição do meio ambiente.

A falência do paradigma da racionalidade, no Brasil, ocorreu por volta do século XVII e a luta por uma educação para todos é ainda uma realidade no século XX, ou seja, “[...] uma sociedade em mudança, exigindo que a educação escolarizada também mude” (CUNHA apud GRILLO, 2005, p. 75).

Um dos temas que estão sendo enfatizados nos estudos sobre aprendizagem humana relaciona-se com o desenvolvimento interpessoal, mediante um conceito de aprendizagem ampliado, porque a escola moderna, muito mais que cumprir com o dever de ensinar a ler e a escrever, precisa ser entendida como uma das instituições mais adequadas para desencadear na criança ou no jovem os princípios humanistas e democráticos de convivência social. Dentre estes pressupostos estão o ensino de valores, como respeito aos direitos e

opiniões dos outros, pois uma das funções da escolarização é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos e positivamente orientados para a sociedade (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 32).

A escola gradativamente vem inserindo nos projetos político-pedagógicos a meta de educar cognitivamente e afetivamente, de modo a sintonizar seus objetivos com as exigências que provêm do mercado de trabalho em relação à “qualificação integral”. A habilitação de alta qualidade compreende, essencialmente, habilidade técnica e competência relacional. Nas sociedades competitivas, como a nossa, o homem é classificado conforme a competência. Essa mudança de enfoque acaba refletindo nas formas de educar na instituição familiar e escolar. O relatório Delors (1999) ratifica que a educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia; não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. No relatório, consta que desenvolver talentos e aptidões dos alunos é a missão fundamentalmente humanista da educação.

Por outro Morin (2001), ao discorrer sobre as inovações exigidas da educação diante do mundo globalizado e das tecnologias da informação, descreve que a aprendizagem efetiva-se na presença de uma relação interpessoal de confiança, na qual há uma atitude positiva diante da vida, em que há paciência, afeto, ternura e compreensão, porque cada pessoa possui um ritmo de aprendizagem que deve ser respeitado.

Diante disso, nós imaginamos que não há regras sobre como lidar com nossas crianças ou adolescentes. Se ela existisse, estaria relacionada com uma atitude empática para com cada história de vida destes, e ainda, basear-se-ia na reflexão sobre cada situação problemática do dia-a-dia da escola. A finalidade, qual seria? A busca de um plano de trabalho baseado na experiência e no estudo contínuo do docente, da sua formação em serviço. Regras são baseadas em generalizações, alunos são pessoas, são percursos de vida particulares, únicos...

Este artigo procurou dar ênfase à dinâmica do afeto, oriunda da relação entre professores e estudantes, na promoção da motivação dos estudantes em aprender.

Foi possível perceber que é extremamente complexo o estudo sobre os motivos que orientam os homens a aprendizagens porque estes são de origem afetivo-emocionais, cognitivos, sociais e inconscientes.

O estudo ainda apresentou as teorias motivacionais de Huertas, Maslow, Nuttin e Decin, deixando explícita a possibilidade de aplicabilidade das teorias motivacionais humanistas e sócio-históricas no contexto educacional atual. O fortalecimento da motivação em aprender envolveria um movimento tanto dos professores quanto dos estudantes. Novas configurações de papéis estabelecer-se-iam entre professores e estudantes.

Aos educadores, colocamos o seguinte questionamento: como motivas teus alunos a aprenderem neste espaço sociocultural e mergulhado na tecnologia em que vivem?

Um resgate faz-se urgente – é necessário ressignificar o sentido da docência – o que compreende uma série de outras mudanças e dentre elas elencamos a necessidade de uma:

- *Postura reflexiva*: rever as teorias da aprendizagem que regem o trabalho dos professores. Refletir sobre os motivos que induzem a desmotivação dos alunos. Considerar, para tanto, a parcela de contribuição do professor nisto;

- *Dimensão prática*: modificar métodos e metodologias, aqueles que alicerçam a prática dos professores, considerando o interesse dos alunos. Evitar tarefas escolares que estejam condicionadas a recompensas materiais. O prazer deve estar em todas as dimensões da atividade, não vinculando-se unicamente aos resultados. Educar afetiva e cognitivamente. Assumir concepções de aprendizagem para além do conteúdo formal. Incentivar uma nova postura de aluno – autônomo e ativo. Rever “a imagem de aluno”, construída socialmente por todos nós. Oferecer *feedback* da aprendizagem ao estudante.

- *Dimensão pessoal*: procurar desenvolver aspectos saudáveis em si mesmo através do autoconhecimento, melhorando a auto-estima, auto-imagem e conduzindo-se à auto-realização, de forma a habilitar-se a desenvolver o mesmo nos estudantes. Amar os alunos e estar disposto a conviver com as diferenças.

Em linhas gerais, ressignificar a docência também requer buscar sentido diferenciado na aprendizagem. Conhecer-se melhor enquanto educador, estando consciente sobre os fins pelos quais direciona suas aprendizagens. A motivação para aprender acontece quando educador e aluno sintonizam os instrumentos, libertando-se de todo o constrangimento que a ignorância do “não saber” podem trazer para aprender naturalmente através da (re)definição das palavras “ensino” e “aprendizagens”.

## Referências

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior**: vivências e visão de mundo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ENGERS, M. E. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar: um estudo realizado nas classes iniciais de escolas públicas de Porto Alegre. In: CASTRO, M.; WERLE, F. (Org.). **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICHIONE, D. (Org.). **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HUERTAS, J. A. **Motivacion**: querer aprender. Buenos Aires: Aique, 1997.

JESUS, S. N. **Psicologia da educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

MANEN, M. On the epistemology of reflexive practice. **Teachers and teaching: theory and practice**, v. 1, n.1, p. 33-50, mar. 1995.

MORIN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORIN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSQUERA, J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICHIONE, Délcia (Org.). **A docência na educação superior**: sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

MOSQUERA, J. M. A motivação humana na concepção de Abraham H. Maslow. In: MOREIRA, Marco A, et al. **Aprendizagem**: perspectivas teóricas. Porto Alegre: UFRGS, 1985.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Tradução: Claudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POZO, J. I. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y la aprendizaje**: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: GRAO, 2006.

QUINTABA CABANAS, J. M. **Teoria da educação**: concepção antinômica de educação. Portugal: Asa, 1995.

REIS, A. R; PENA; SOUZA, O. **Onde se esconde o desejo de aprender do aluno**. Disponível em: <[http://ufsm.br/lec/01\\_01/Ayrton-OrionL5.htm](http://ufsm.br/lec/01_01/Ayrton-OrionL5.htm)>. Acesso em: 20 out. 2007.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

#### **Correspondência**

**Bettina Steren dos Santos** – Rua Major Duarte, 705, apt. 203, CEP 97050-460, Santa Maria, RS – Brasil.

*E-mail*: [ksmolon@gmail.com](mailto:ksmolon@gmail.com)

Recebido em 8 de maio de 2008

Aprovado em 17 de setembro de 2008



