

Versão Online

ISBN 978-85-8015-053-7

Cadernos PDE

VOLUME II

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
Produção Didático-Pedagógica

2009

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**



JECIONE DOS SANTOS MORETTI

UNIDADE DIDÁTICA

**MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NA ESCOLA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ATUAÇÃO DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA.**

SÃO JOAO DO IVAÍ – PR

2009/2010

JECIONE DOS SANTOS MORETTI

**MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NA ESCOLA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ATUAÇÃO DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA.**

Produção Didático - Pedagógica - **Unidade Didática**, apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação, como requisito parcial para aprovação, sob a orientação da Professora Sueli Édi Rufini Guimarães.

SÃO JOÃO DO IVAÍ - PR
2009/2010

Dedicatória

Este material é dedicado a você, “educador”.

Profissional que trabalha na sala de aula, na biblioteca, na secretaria, na coordenação e nos cuidados em geral.

Àqueles que ao chegar e ao sair do trabalho têm o aluno como foco de suas ações.

Àquele que ainda perde o sono pensando em como modificar uma prática para tentar atender a totalidade de crianças e adolescentes que passam pela escola.

É destinado a você que acredita que seu trabalho não se resume a um salário no final do mês ou não se constitui um acidente de percurso.

Meu maior respeito e consideração a você que trabalha na educação e na formação de “TODOS” os alunos que passam pela escola rumo à cidadania.





AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pela oportunidade de participar tão intensivamente dela, dando-me a possibilidade de ser “Professora”.

Agradeço a minha família, papai e mamãe (in memoriam) por sonharem com esta conquista e acreditarem nela.

A meus irmãos, pelo espaço carinhoso que abriram em sua vida para me darem segurança e a certeza de sempre ter com quem contar.

Aos amigos verdadeiros... cujo nomes apesar de poucos não citarei, mas eles sabem de quem estou falando, pois esta amizade é recíproca, sem eles eu não seria como sou.

A uma estrela que brilhou no final da construção deste trabalho, iluminando o caminho a ser trilhado.

A minha Orientadora Sueli por sua valiosa orientação sem a qual eu não teria entendido o significado do conceito motivação.

Aos colegas que ilustraram este material.

A meus filhos Ederson e Mauricio pelo carinho e por sua existência em minha vida.

Enfim, a meu esposo “Sérgio” que por trás da cortina ou da plateia, anônimo sempre foi uma das figuras centrais de minha profissão.

Ao Governo do Estado do Paraná (2009) pelas belas e incentivadoras palavras dedicadas a “Profissão do Professor” na Aula inaugural de 13 de maio de 2009.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	5
1.1 INÍCIO DE MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	6
1.2 O PORQUÊ DA ESCOLHA DO TEMA.....	11
2 MOTIVAÇÃO	12
2.1 MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	12
2.2 PENSAMENTOS (MOTIVACIONAIS) DIANTE DE UMA TAREFA ESCOLAR	17
3 ESTILO MOTIVACIONAL DO PROFESSOR	19
4 AFETIVIDADE	23
5 VÍNCULO E A NECESSIDADE DE PERTENCER	28
6 CONCEITOS DE AUTOESTIMA, AUTOCONCEITO E AUTOEFICÁCIA	32
7 CONTEXTO EDUCACIONAL E A MOTIVAÇÃO	36
8 ENCAMINHAMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES	43
Apêndices A - Instrumento de Avaliação.....	44
ANEXOS	45
ANEXO 1 - A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios	46
ANEXO 2 - Questionário sobre estilo motivacional	57
ANEXO 3 - A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem	62
ANEXO 4 - Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental	69
ANEXO 5 - Autoconceito autoeficácia e autoestima no contexto educacional	79
ANEXO 6 - Apoios do professor à construção de conhecimentos pelos alunos	87
ANEXO 7 – Banner apresentado à escola na ocasião da apresentação do projeto	98

1 APRESENTAÇÃO

O QUE CONTÉM ESTE MATERIAL?

Aqui você encontrará o assunto motivação direcionado à aprendizagem escolar, e aspectos relacionados a esta motivação, divididos em tópicos para maior compreensão do tema. Esta unidade lhe dará uma breve descrição de motivação, para a aprendizagem escolar e apresentará também sugestões de leituras para seu aprofundamento.

A Unidade Didática aqui apresentada faz parte das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, turma 2009 – 2010 se destina a professores, pedagogos, diretores e demais profissionais da educação, sendo destinada também a todos os profissionais que se preocupam com a educação na rede pública. Destina-se também àqueles que buscam formas de melhorar a qualidade educacional através do envolvimento da maioria dos alunos nas atividades escolares e, também, do comprometimento dos educadores com o ensino e com a aprendizagem de todos os educandos.

O referido material foi construído sob a orientação da Prof^a Dr^a Sueli Édi Rufini Guimarães, professora da UEL, e é direcionado mais especificamente aos profissionais que trabalham com alunos das séries finais do ensino fundamental, para a motivação dos alunos em vista da aprendizagem escolar. O principal objetivo deste material é Intervir na atuação de professores em formação continuada, visando à promoção de ambiente favorável à motivação para aprendizagem escolar.

Nele consta uma trajetória na qual apresento as razões que influenciaram a elaboração deste trabalho, com o relato dos fatos marcantes em minha caminhada como professora da rede pública.

Na sequência apresento os temas que serão abordados neste documento para que seja facilitada sua compreensão, e os profissionais que participarem da formação continuada, como também os demais educadores da rede interessados, possam consultá-lo, encontrando sugestões e orientações para buscar o aprofundamento do tema “Motivação para a aprendizagem escolar”. Nesta Unidade Didática apresento textos divididos em tópicos que tratam de aspectos relacionados à motivação para a aprendizagem escolar.

Para cada tópico haverá um texto explicativo que fundamenta o assunto, uma reflexão ou sugestão para discussão, textos anexos e indicação de textos sobre cada um dos seguintes assuntos: Motivação para aprendizagem escolar; estilo motivacional do professor; afetividade; vínculo e a necessidade de pertencer; conceitos de autoestima, autoconceito e autoeficácia, e contexto educacional e a motivação.

Para o desenvolvimento do tema proposto busco subsídios nas teorias contemporâneas da motivação, e em outros trabalhos que tratam do tema, como resultados de pesquisas, documentos da Secretaria de Estado da Educação - SEED e MEC relacionados à educação pública e, como também nos resultados de levantamentos e discussões realizados nas escolas públicas.

Com o material didático minha intenção é envolver todos os profissionais da educação que se interessarem pelo assunto a fim de destacar a importância de um trabalho cujo objetivo é a promoção de um ambiente escolar favorável ao ensino e à aprendizagem, através da sugestão de leituras, debates e análise da realidade de sala de aula dos professores e participantes, e das percepções dos professores acerca do trabalho de formação continuada sobre motivação.

A motivação para a aprendizagem escolar é um tema que chama a atenção, em razão das dificuldades que muitas escolas vêm enfrentando, para dar conta de ensinar os conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares e atender a diversidade de problemas que surgem no cotidiano escolar.

Espero que este Material Didático venha contribuir para o trabalho do professor em sala de aula, motivando-o e conseqüentemente melhorando a qualidade educacional e a formação integral dos alunos da rede pública.

1.1 INÍCIO DE MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Exerço na rede pública o trabalho de professora, trabalho que, apesar de algumas dificuldades, ainda me encanta e me desafia como no início de minha profissão. Em 1975 iniciei minha profissão como professora leiga em uma

escola da zona rural, localizada a 18 km da cidade X. Nessa localidade viviam agricultores, em sua maioria nascidos naquela região, alguns sítiantes de origem europeia e famílias de nordestinos que trabalhavam temporariamente como formadores de café nos sítios e fazendas da região. A escola localizava-se ao lado de uma igreja, uma “venda” e um campo de futebol, onde a comunidade se encontrava em diversas ocasiões.

Meu trabalho era dividido em dois turnos, atendendo 105 alunos de 07 a 18 anos, em classes multisseriadas. A proposta inicial era atender as 2^a, 3^a, e 4^a séries no período da manhã e a 1^o série no período da tarde, mas como a escola abrangia uma grande região, muitas crianças tinham de ser acompanhadas dos irmãos maiores independente da série, o que fazia com que os dois turnos fossem multisseriados.

Enfrentei dois desafios nesta trajetória, primeiro, convencer alguns pais a deixarem as meninas com mais de 12 anos estudar e segundo dialogar com eles para que os alunos maiores não deixassem de frequentar a escola nos períodos de colheita. Para fazer este “contrato” precisei conhecer melhor as famílias, visitar as casas e convencer os pais a frequentar as reuniões que se tornaram mensais.

As crianças “ditas com problemas”¹, como se dizia na época, também poderiam frequentar a escola com os irmãos, mesmo sem um atendimento específico.

Não se trata de saudosismo, mas sim de fazer uma ponte entre os desafios daquela época e os desafios do momento. Muitos alunos eram repetentes nas séries iniciais por vários anos. Para justificar alguns pais diziam: “_Não dão pra escola”, “_Só servem pra carpir ou mesmo pra casar”. Como muitas matrículas eram feitas de casa em casa, assumi também o compromisso de acompanhar várias crianças da escola até os carregadores², na direção de minha casa.

Uma prática que marcou este trajeto foi a narração de histórias (contar causos). No primeiro ano eu iniciava a história na saída da escola e ia contando até um ponto combinado, as que paravam antes queriam saber no dia seguinte como a história terminou, ficando combinado que algum colega escolhido lhes contasse no dia seguinte. Com isso todos vinham tropeçando em volta de mim [...]. Muitas vezes alguém trazia a história de casa e todos ouviam da mesma forma que ouviam as minhas histórias. Para isso havia dramatização, jogo de palavras,

¹ Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou de locomoção, deficientes físicos, mentais ou sensoriais.

² Pequenas estradas que faziam ligação com a estrada central e cortavam sítios e fazendas.

músicas e cantigas historiadas. Os mais velhos (idosos da região) me ajudavam a atualizar meu repertório, mandando convites e contando suas histórias. O que quero dizer é que tive de fazer parte, pertencer àquela comunidade, ir a rezas, festas, nascimentos, batizados, velórios, e tudo o que eles vivenciavam.

Querem saber se deu certo? Estatisticamente, sim. No primeiro ano mesmo com o exame³, feito na época, não houve reprovadas, dois alunos da turma deixaram de frequentar durante o ano, e três não fizeram o exame (alunos com problemas*).

No segundo ano, a maioria dos pais veio fazer a matrícula, ganhamos uma escola nova e criamos uma associação de pais que acompanhavam a escola. “O ensino era função do professor” supervisionado pela inspetoria de ensino. Os pais ajudavam em problemas como poço, horta [...], e concertos. A merenda, limpeza e organização da sala era trabalho da professora e dos alunos. As festas na escola eram feitas com e pela comunidade.

Na região onde resido hoje, também trabalhei vários anos em escolas rurais multisseriadas até 1986, e na sequência essas escolas foram extintas e os alunos passaram a frequentar a escola na cidade. Não pretendo emitir opinião sobre esse processo, porém acompanhei também este “avanço”. Neste período apesar de ser outra a comunidade, usei estratégias semelhantes para trabalhar com as famílias e a partir daí e ou paralelamente trabalhar a escola.

Meu sonho era estar numa escola como as da cidade com gente para fazer tudo, materiais à mão e a professora só para ensinar.

Vejo hoje que a realidade social mudou, houve muitos avanços tecnológicos, sociais e culturais, a estrutura familiar também se modificou, mas em relação ao alunado, considero que não houve alteração. Crianças, adolescentes ou jovens buscam sempre algo que lhes diga respeito ou, com que se identifiquem, continuam querendo atenção, limites e o devido respeito, mesmo que muitas vezes não saibam expressar o que sentem e pensam, ou expressam de forma diferente da que entendemos e aceitamos que deveria ser.

Os pais que hoje não visito e de cuja rotina não participo estão mais distantes, é claro, mas todos continuam precisando de motivos para querer, para aprender, motivos para participar. Outra observação que faço é sobre as crianças

³ Neste período as escolas ensinavam o ano todo e a avaliação para aprovação era feita através de exames, por uma equipe da chamada Inspetoria de ensino.

“com problemas”. A princípio eu nem sabia o que significavam suas dificuldades, hoje, porém, sei que são crianças com baixa visão, surdos, deficientes intelectuais, albinos, com problemas neurológicos, psiquiátricos, problemas físicos neuromotoras. Todos eles em menor ou maior proporção, sempre estiveram presentes e buscam na escola uma resposta para suas necessidades, e muitas vezes são confundidos com indisciplinados e sem vontade de aprender.

Qual o motivo para aprender o que ensinamos? Este é o desafio do professor neste momento. Qual é a motivação do nosso aluno para a aprendizagem escolar? Qual é a motivação do professor, do educador?

Esta é minha versão da história. Fico pensando como seria se fosse escrita por um aluno ou por alguma pessoa da comunidade por onde passei. Qual seria o enfoque dado, o que seria relevante? Que marcas foram deixadas? Qual a contribuição dada no sentido da motivação escolar, da motivação para a vida e para a formação integral dessas pessoas?

Acredito ser importante lembrar que não temos em nossas mãos os resultados futuros, mas temos em nossas mãos o trabalho a ser feito e a contribuição de estudiosos e pesquisadores. Por este motivo precisamos fazer nossa escolha e escrever nossa parte na história.

1.2 O PORQUÊ DA ESCOLHA DO TEMA.

Tem-me chamado a atenção a alegria com que as crianças ingressam na educação infantil e a demonstração de conquista, quando vão para o ensino fundamental (da 1ª à 4ª ou 5ª ano), e apesar dos problemas apresentados nas séries, levam ainda o sonho de ir para o “Colégio”.

No início do ano, como pedagoga, sempre ajudo a receber as crianças e os pais, e observo como olham tudo, como se dirigem para as salas, e como são os primeiros contatos na escola. Com o passar dos dias esse brilho vai diminuindo e geralmente os mesmos professores que os receberam, começam a demonstrar descontentamento e a pedir ajuda para trabalhar com as turmas. Turmas essas que no início pareciam interessadas e agora não conseguem se organizar, não sabem ouvir, e as dificuldades vão-se intensificando, chegando-se a ouvir os refrões que a maioria dos que trabalham na escola conhecem bem: “Eles não querem aprender” ou, “_Não consigo aprender”, “_Não gosto da escola”. Ou então ouvimos os pais que começam a dizer que não têm o que fazer com os filhos, que a escola faça o que quiser.

Não mostrarei dados estatísticos de evasão ou reprovação por não ser este o foco de meu trabalho, mas sim recorro, porém à memória dos educadores que já observaram semelhantes ocorrências, olhando para seus familiares ou para a escola. Será que uma capacitação continuada com professores pode modificar a visão de motivação escolar e melhorar essas relações no ambiente escolar?

2 MOTIVAÇÃO

O QUE VEM A SER MOTIVAÇÃO?

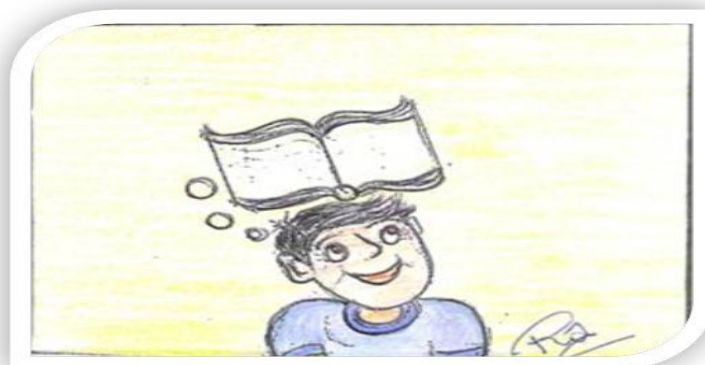
Esta palavra é muito utilizada atualmente em diversas áreas com o intuito de envolver todos em torno de um objetivo e supostamente melhorar a qualidade, de vida na área empresarial, política, de saúde, e da educação, enfim em todas as esferas sociais. Mas o que quer dizer motivação?

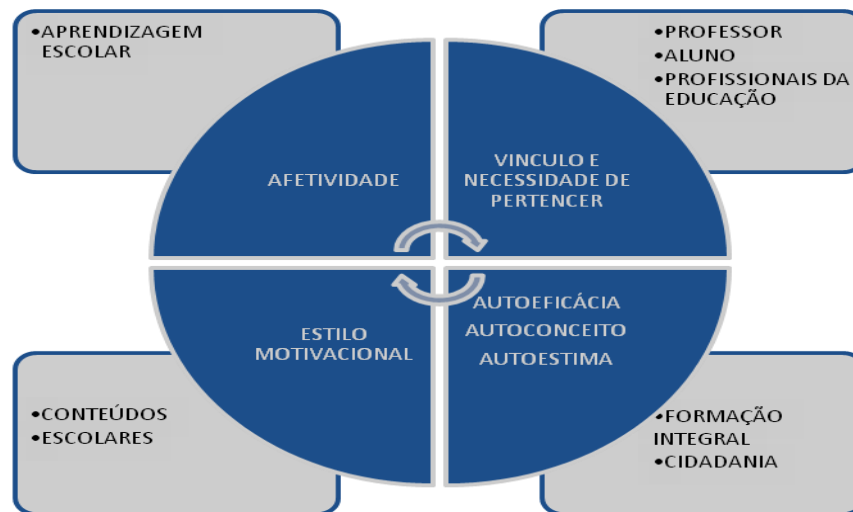
Uma primeira ideia sugestiva de motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecido pela própria origem da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso tempo semântico aproximado, que é *motivo...a motivação*, ou *motivo*, é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar o curso. (BZUNECK,2009, p.9).

A motivação é um constructo interno, complexo e multideterminado e para sua compreensão, diversas abordagens teóricas foram desenvolvidas nas últimas décadas. Há um relativo consenso de que seu estudo envolve o porquê uma pessoa pensa e se comporta do seu modo (GUIMARÃES, 2009a, p.1-12)

Muitas outras definições poderiam ser destacadas, mas vai-se focar com este material a motivação para a aprendizagem escolar.

2.1 MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR





Ao tratar do papel da motivação para aprendizagem escolar, é necessário destacar, de forma breve, alguns aspectos que são considerados pela literatura da área, como de vital importância para um melhor entendimento do tema proposto.

A motivação para a aprendizagem envolve vários aspectos que permeiam o contexto familiar e escolar aqui enfatizo o contexto escolar. Entre esses aspectos será, abordada afetividade que envolve o vínculo e a necessidade de pertencer, a autoeficácia, o autoconceito e a autoestima.

O termo motivação para a aprendizagem está ligado a vários condicionantes do contexto escolar e da história do aluno. Desse modo, o estudo da temática está sendo feito com base em teorias contemporâneas da motivação para a aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário entender como isso ocorre e criar formas de intervenção adequadas para que este processo transcorra de maneira mais tranquila e proveitosa. Em se tratando da motivação no contexto da sala de aula, deve-se considerar que este difere em grande medida de outros ambientes de realização humana (BROPHY, 1999).

Na sala de aula, a frequência é obrigatória e os conteúdos e objetivos são predefinidos, sendo o aprendizado avaliado a partir de critérios externos. A convivência é em grupos, as classes contam com dezenas de estudantes, e diferentes são os professores que devem trabalhar visando atingir os objetivos curriculares e geralmente têm pouco tempo para atender aos interesses individuais dos envolvidos. “É difícil sentir prazer numa atividade e ter nela a

sensação de fluir quando a atividade é obrigatória e a performance é avaliada, especialmente se a pessoa não tiver plena confiança de que irá desempenhar-se com êxito”, como afirma Brophy (1999, p.11).

O professor, nessa perspectiva educacional, deve procurar influenciar a motivação dos seus alunos, no contexto de sala de aula, buscando alternativas nas quais eles valorizem os conteúdos e as atividades escolares, ao invés de controlar o comportamento deles, por exemplo, por meio de prêmios ou ameaças de punição.

Trabalhar a motivação para aprender, com atividades acadêmicas significativas, evitando a motivação para o desempenho competitivo deve ser a meta principal do ensino. Neste caso, a motivação pode ter um caráter duradouro e não servir apenas como atividade prazerosa, mas como atividade significativa, em que o aluno se envolva com seriedade, esforçando-se e valorizando a aprendizagem.

Conforme a visão apresentada pela Teoria da Autodeterminação, uma das teorias contemporâneas que focalizam a motivação (DECI; RYAN, 2000), o professor influencia a motivação dos alunos, em um processo de socialização entendendo que eles são diferentes, têm crenças também diferentes sobre a aprendizagem escolar e não responderão automaticamente da mesma maneira.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, (BRASIL, 1996) 9394/96 em seu art. 59 preconiza: “Os sistemas educacionais assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades (LDB 9394/96. Art. 59)”, ressaltando que não apenas alunos com necessidades educacionais especiais precisam de um atendimento coerente, que lhes garanta os direitos previstos pela legislação e o respeito necessário à pessoa humana, mas também todo estudante inserido no sistema de ensino.

Ao ingressarem nas séries finais do ensino fundamental, os alunos geralmente apresentam profundas mudanças no processo de aprendizagem e no comportamento, tornando-se comum ser a 5ª série ou o 6º ano um período conturbado e de muitos conflitos com envolvimento da comunidade externa. Nesse sentido, é necessário, para se compreenderem os problemas dessa etapa da escolaridade, recorrer, por exemplo, à escola anterior, à família e, a outros profissionais que acompanharam os estudantes desde a educação infantil até as

séries iniciais do ensino fundamental. As diferenças entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental, com a difícil ponte da 5ª série (ou do 6º ano, no caso do ensino fundamental de nove anos), também são destacadas, o que indica que a organização curricular pode funcionar na expectativa de que a mão se ajuste à luva e não o contrário. Com a multiplicidade de professores, perdem-se os vínculos com os alunos, situação que gera angústia nos discentes da 4ª série, conforme detectado nos grupos focados (IRELAND, 2007, p. 285).

O problema torna-se mais complexo quando, entre os alunos, há aqueles que têm necessidades educacionais especiais, com problemas de aprendizagem e ou sensoriais (cegos, surdos, com deficiência mental, distúrbios neurológicos, fonoarticulatórios, psicológicos e ou psiquiátricos) e também alunos com altas habilidades. Sabendo-se que todos eles têm o direito ao ensino pela conquista da inclusão escolar. Nesse caso, a preparação do professor exige que ele, além de responder ao desafio de motivar os alunos, conheça e desenvolva o seu trabalho para atender as necessidades, também dos alunos inclusos.

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente os sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos. (PARANÁ, 2008, p. 15)

Ao observar-se a realidade da escola, contexto descrito para a intervenção, nota-se que muitos estudantes demonstram perda de interesse pela escola, apresentando falta de atenção e concentração, falta de compromisso e de entendimento da dinâmica escolar, agravamento e/ou surgimento de problemas de saúde, como dor de barriga, falta de ar, sonolência, crises de choro e outros sintomas decorrentes de ansiedade, problemas esses relatados por familiares e pela escola.

Ao serem observados e acompanhados por profissionais da escola e de outras áreas. Como exemplo por: médicos, clínicos gerais, neuropediatras, psiquiatras e como também psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, constata-se que muitos desses problemas estão relacionados à falta de interação entre o ambiente escolar e o familiar, a problemas emocionais e a alguns problemas fisiológicos, que podem resultar na falta de motivação para com a aprendizagem

escolar. Na busca de compreender os problemas destacados, é necessário entender de que tipo de motivação está tratando este material.

De acordo com Brophy,(1999); Bzuneck, (2009); Guimarães, (2009), a motivação do aluno é considerada como determinante, talvez até como a principal causa do êxito e da qualidade escolar. Nesse sentido, a motivação permeia todo o contexto escolar e envolve a todos, sendo, porém diferente da motivação que deve haver em outros contextos, como esportes, trabalho, artes e outros.

Na escola, a motivação é, hoje avaliada e até considerada como componente determinante crítico da qualidade, do nível de aprendizagem e do desempenho do processo educativo. Sobre a motivação é importante destacar que ela pode ser intrínseca ou extrínseca. “A motivação intrínseca refere-se à escolha de realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser atraente, ou de alguma forma, geradora de satisfação” (GUIMARÃES, 2009b, p. 37).

De acordo com a mesma autora, há evidências de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho. Com essa orientação motivacional, o aluno procura envolver-se nas atividades que assinalam a oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades, focaliza a atenção nas instruções dadas, busca novas informações, procura organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além da busca da aplicação em outros contextos.

Ademais, em face das novas situações de aprendizagem ele consegue maior retenção dos conteúdos aprendidos, sente-se confiante, frequentemente completa as tarefas escolhidas e mostra-se satisfeito em realizá-las. (GUIMARÃES, 2009b). Ao passo que a motivação extrínseca, utilizada como reforçador de determinado comportamento e acompanhada de motivos externos, (aquela em que há recompensa ou punição para realização da atividade) pode resultar na diminuição da motivação intrínseca ressalta-se que a motivação extrínseca é proveniente de fatores externos, ou seja, é tudo o que vem do meio.

Na educação, esta forma motivação muito utilizada é geralmente sustentada pelas provas e notas que definem aprovação ou reprovação. A mesma autora diz ainda que a motivação extrínseca é considerada a motivação tanto para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, e de reconhecimento cujo o objetivo é atender

aos comandos ou pressões de outras pessoas ou demonstrar competências ou habilidades (GUIMARÃES, 2009b, p. 37-39).

ATIVIDADES I



Baseando-se em sua prática de sala de aula, você considera que a motivação do aluno é importante para a aprendizagem dos conteúdos escolares?



ESPAÇO INDIVIDUAL:

Neste espaço registre suas impressões sobre as leituras e sobre assunto deste encontro.

Os registros são seus, podem ser feitos através de desenhos, palavras, textos e ou códigos.



PARA REFLETIR:

2.2 PENSAMENTOS (MOTIVACIONAIS) DIANTE DE UMA TAREFA ESCOLAR

JOSÉ ALOYSEO BZUNECK

A Motivação de um aluno para uma dada tarefa escolar varia em função da combinação dos seguintes pensamentos, em forma de questões que o aluno se proponha:

- Por que é que eu tenho que aprender isso? Por que estudar essa matéria?
- Que tipo de expectativa ele tem em relação aos objetivos daquela tarefa: a de aprender com ela, ou só para cumprir e entregar?
- Em que nível estão suas autopercepções de capacidade, ou crenças de autoeficácia (autoconfiança) quanto às próprias capacidades de agir para dar conta de uma tarefa? Em outras palavras, acredita ter condições pessoais de ter êxito? E que, se aplicar esforço, terá êxito?
- Ele vê a tarefa como um desafio ao seu alcance?
- Qual o seu conceito de esforço na escola: acha que deve ser alto, ou apenas regular?
- Em que grau está preocupado com nota, ou com aprovação? Ou com não reprovar?
- Em quanto ele valoriza aquela tarefa ou disciplina: que importância pessoal tem para ele?
- A que meta de realização está orientado: para aprender (domínio), ou para aparecer, brilhar?
- Por acaso, tem algum interesse intrínseco pelo assunto?

PARA ENTENDER MELHOR: Leia o texto anexo 1 fazendo as observações que desejar comentar:

BZUNECK, J. A.. A motivação do aluno: aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A Motivação do aluno:** Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09- 36;

PARA SABER MAIS: (SUGESTÕES DE TEXTOS E LIVROS SOBRE O ASSUNTO)

GUIMARÃES, S. E. R.. A motivação de estudantes do ensino fundamenta. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL., 9, 2009. **Anais....** Santa Catarina, 2009a. v.1. p.1-12.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A Motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

O professor precisa trabalhar e reconhecer este aspecto como aliado fundamental no processo de ensino e da aprendizagem, considerando que os professores influenciam a orientação motivacional do aluno. Porém os resultados dependem também da qualidade do estilo motivacional do professor que será o tema do próximo tópico.

Professor motivador



Fonte: www.diaadia.pr.gov.br/multimeios

3 ESTILO MOTIVACIONAL DO PROFESSOR



Na literatura mundial, o tema motivação é reconhecido como relevante, principalmente na formação de professores, por propiciar mudanças na condução do ensino e, mais especificamente, nas estratégias de sala de aula. Para Guimarães; Boruchovitch; Bzuneck, (2004), a formação do professor, suas vivências pessoais e experiências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem escolar determinam e/ou influenciam o seu estilo motivacional e o seu trabalho, desde o planejamento até o trabalho específico em sala de aula. É a sua animação para o trabalho, sua propensão e aceitabilidade das mudanças que indicam sua capacidade motivacional.

O estilo motivacional refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação. Algumas pessoas teriam personalidades mais voltadas para o controle, ou seja, personalidades autoritárias, enquanto outros tenderiam mais a respeitar o outro em suas interações. A possibilidade de apoiar a autonomia alheia seria fruto de um estilo interpessoal composto, em parte, por características de personalidade e por habilidades adquiridas. Estas habilidades passíveis de aprendizagem incluiriam tomar a perspectiva da outra pessoa, reconhecer seus sentimentos, usar a linguagem não controladora, oferecer informações importantes para tomada de decisão, entre outras. (GUIMARÃES, 2004, p. 22).

Compreender esta dinâmica é uma tarefa que poderá favorecer as relações em sala de aula, bem como favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Sabendo-se que cada professor tem sua história e que essa história é marcada por vivências profissionais e pessoais, este profissional tem um estilo motivacional também próprio, sendo considerado, portanto, uma característica deste estilo, a personalidade. Esta, porém, torna-se vulnerável a fatores sociais e também

ao contexto em que o professor está inserido, como, por exemplo; o número de alunos na sala de aula, as condições físicas, o tempo e experiência no magistério, o nível de formação, o gênero, a idade e as interações com a direção e coordenação da escola, com colegas de trabalho, com as concepções ideológicas e outros fatores, (GUIMARÃES, 2004).

Considerando-se ainda que, durante o ano letivo, surgem problemas e situações não planejadas como pressões relacionadas ao baixo desempenho dos alunos, desentendimentos, e outras pressões referentes às expectativas da comunidade escolar, tipo de avaliação da escola, demanda de capacitações e exigências dos órgãos governamentais, sem contar que muitos professores ainda têm de conviver com o fator instabilidade no emprego e no local de trabalho.

Esses fatores dão conta de que a motivação não é apenas um problema relacionado apenas ao aluno, mas sim a todos os envolvidos com a educação, e que o professor tem papel essencial neste processo. Portanto, o estilo motivacional do professor tem grande importância e influência no desempenho, nas emoções e na motivação dos alunos em relação à escola e à aprendizagem.

Deci et al. (1981), caracterizaram dois estilos motivacionais do professor que variam em um *continuum* de altamente controlador e altamente promotor de autonomia. Os professores facilitadores da autonomia de seus alunos procuram atender suas necessidades de competência de autodeterminação e de segurança [...], reconhecem e apoiam os interesses dos alunos, facilitam sua autorregulação e buscam alternativas de ajudá-los a valorizar a educação. (apud GUIMARÃES, 2004, p. 23)

Nessa perspectiva, o professor, ao incentivar os alunos a fazer escolhas e a participar das tomadas de decisões sobre a educação, apoia a autonomia. Em contrapartida, o professor que demonstra um estilo controlador impõe a seus alunos formas específicas de comportamento, de sentimentos e ou pensamentos, ao oferecer recompensas aos que alcançam o padrão esperado, criando ambientes competitivos.

É fundamental que o professor conheça seu estilo motivacional e aspectos relacionados à motivação para a aprendizagem escolar como: afetividade, vínculo e necessidade de pertencer, conceitos de autoestima, autoconceito e autoeficácia, e conheça também como são estabelecidas essas relações.

ATIVIDADES II

ESPAÇO DE DISCUSSÃO.

Após a leitura do texto indicado reflita sobre o estilo motivacional do professor e acrescente sua contribuição ao grupo.



ESPAÇO INDIVIDUAL:

Responda o questionário (anexo 2) sobre o estilo motivacional do professor, identifique seu estilo comparando com o quadro de respostas e anote suas impressões sobre o tema.

Os registros são "seus", podem ser feitos através de desenhos, palavras, textos e ou códigos.

Quadro de respostas: (Pode ser nota de rodapé)

Alto Controlador - IC 2A 3B 4D 5B 6A 7C 8D

Moderado controlador - IA 2D 3A 4B 5C 6B 7D 8C

Moderado promotor de autonomia - ID 2C 3C 4C 5A 6D 7 A 8B

Alto promotor de autonomia - IB 2B 3D 4A 5D 6C 7B 8 A



**OBSERVE A "TIRA" ABAIXO, REFLITA SOBRE
AS DUAS SITUAÇÕES E EXPONHA SUA
OPINIÃO AO GRUPO**



4 AFETIVIDADE

O QUE ENTENDEMOS POR AFETIVIDADE?

Afetividade é um termo usado popularmente em vários contextos para exprimir elo, amizade e afeição. No dicionário: “significa conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre da impressão de dor, ou prazer, de agrado ou de desagradado, de alegria ou de tristeza” (FERREIRA, 1999, p. 62).

É a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis: A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole. (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p.17).



Na educação, mais especificamente na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário entender o conceito com precisão e ao mesmo tempo utilizá-lo na prática. Para mediar relações entre professor e aluno em razão dos problemas levantados anteriormente, estudaremos mais sobre dimensão afetiva e a recente ligação das pesquisas com a sala de aula. Almeida e Mahoney, (2007, p. 16) relatam que são poucas as pesquisas sobre a dimensão afetiva e sua relação com a sala de aula. As autoras citam Kirouaci (1994), que refere:

[...] que só a partir dos últimos anos da década de 1970 os estudos sobre emoção, até então considerados pela psicologia marginais, não científicos, supérfluos, sofreram uma mudança de interesse: surgiram então pesquisas empíricas e teorias que aceitavam variáveis internas como explicativas do comportamento.

Essa mudança incentivou, em 2003, o Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação a propor o Projeto “*Sentimentos e emoções envolvidos no processo ensino e aprendizagem*”, sendo o referencial utilizado a teoria walloniana.

A pesquisa apresentada remete-nos à reflexão sobre um processo de ensino e aprendizagem mais produtivo, em que a motivação para aprender considera a afetividade como parte do conjunto da pessoa. De acordo com as autoras, a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio das sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17). Elas ainda apresentam três momentos marcantes e sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Emoção é a exteriorização da afetividade, expressão corporal e motora; sentimento é a expressão representacional, por exemplo, a mímica e a linguagem; e paixão revela o surgimento do autocontrole como condição básica para dominar uma situação, regulando o comportamento de forma a atender as necessidades afetivas.

Também explicitam, por meio do seu projeto de pesquisa, anteriormente citado, que o papel da afetividade tem relevada importância para o ensino e aprendizagem, pois tanto professor quanto aluno estão envolvidos no processo, e a afetividade aqui concebida faz parte desta dinâmica e expressa os sentimentos de ambos.

Considerando que, nesta dimensão afetiva, alunos e professores também são afetados por sentimentos provocados por situações externas à sala de aula e à escola, cabe-me ressaltar o que se pode fazer no contexto escolar para melhorar a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem escolar.

É importante ressaltar que os professores e profissionais da educação devem entender que a motivação está ligada à afetividade, e que esta não pode ser confundida apenas com afago, carinho ou compreensão, “passar a mão na cabeça”, expressão popular usada nos meios escolares. A afetividade vai além disso: é fundamental que seja entendida no sentido de responsabilidade e comprometimento, aprofundamento do conhecimento e das relações entre professor e aluno, ensino e aprendizagem. (ARENDR, 2009, p. 221-241). Para cumprir com sua função de ensinar, a escola precisa também lembrar-se de que ensina pessoas, seres que trazem um histórico e fazem parte de uma dinâmica. Nesse sentido a formação e os conhecimentos dos profissionais da área devem ir além do livro didático.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos [...] A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível e [...] não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional [...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2009, p. 234 -247).

Para melhor estabelecer uma relação entre afetividade e processo de ensinar e aprender, é importante destacar o desenvolvimento, pois este faz parte da formação integral do ser humano. O desenvolvimento é um processo, (pois o homem nunca está pronto e acabado) que se refere aos aspectos mental e orgânico, sendo necessário conhecer as características comuns de cada faixa etária e as individualidades para compreendê-lo na sua totalidade (GOMIDE, 2007).

[...] “com a influência do meio, essa afetividade que se manifesta em simples gestos transformam-se em meios de expressões cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional” (ALMEIDA, 1999, p. 44). Este período vai refletir diretamente nas ações de ensinar e aprender. O professor exerce grande influência sobre a evolução dos alunos, neste processo, pois a inteligência não se desenvolve sem a afetividade, enfatizando-se que a afetividade assim como a inteligência evoluem ao longo do desenvolvimento, são constructos que se modificam, e, à medida que o indivíduo vai-se desenvolvendo, as necessidades afetivas também vão se tornando cognitivas. (ALMEIDA, 1999, p. 50).

Neste contexto aparece a responsabilidade e o comprometimento afetivo do professor que, além de conhecer os conteúdos e a didática da sala de aula, precisa criar condições de relacionamento para que o aluno se desenvolva. Portanto, ao professor compete analisar a afetividade para produzir conhecimento e reconhecer o clima afetivo, aproveitando-o na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno (ALMEIDA, 2004, p. 126).

Salienta-se que é função da escola facilitar a adaptação de características sociais, formar cidadãos reflexivos, críticos e participativos e ensinar os conteúdos (conhecimento científico), além de contribuir para a formação integral do educando. É importante, voltar à atenção para a escola com o objetivo de desenvolver um trabalho com os professores, por serem eles os principais envolvidos no processo de aprendizagem e a escola por ser um ambiente destinado e propício para a execução de programas voltados para este fim.

ATIVIDADES III



Baseando-se em sua prática de sala de aula, você acredita que a afetividade deve ser considerada nas relações escolares?

	<p style="text-align: center;">ESPAÇO INDIVIDUAL:</p> <p><i>Retroceda no tempo até sua infância e visualize momentos em que seus professores demonstraram afeto (ou falta de) em relação a você.</i></p> <p><i>Os registros deste espaço são “seus”, podem ser feitos através de desenhos, palavras, textos e ou códigos.</i></p>
	
<p>PARA ENTENDER MELHOR: Leia o texto anexo 3, fazendo as observações que desejar comentar:</p> <p>ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Org). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Walon: A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007. p.15-23</p> <p>PARA SABER MAIS: (SUGESTÕES DE TEXTOS E LIVROS SOBRE O ASSUNTO)</p> <p>ARENDRT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro: a crise da educação. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Debates; 64) p. 221- 247</p> <p>ALMEIDA, A. R. S. Emoção na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999.</p>	
<p>Com vistas a entender melhor a questão da motivação para aprendizagem, valorizando a afetividade, é importante destacar também o vínculo e a necessidade de pertencer, assunto que será discutido a seguir.</p>	
<p><i>“A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume com o mundo”.</i></p> <p><i>Hanna Arendt</i></p>	

5 VÍNCULO E A NECESSIDADE DE PERTENCER

Pertencer

Ser propriedade de alguém.

Fazer parte de.

Dizer respeito a, concernir.

Ser merecido, caber.

Ser da competência ou atribuição de alguém.

(www.dicio.com.br/pertencer)

O texto, “A necessidade de pertencer, um motivo humano fundamental” (GUIMARÃES, 2004, p.177-199), relata os casos de dois alunos, (na obra denominados Fábio e Vilma) que enfrentam problemas de interação social na escola.

Fábio é aluno da oitava série e apresenta problemas de frequência, comportamento, desempenho, baixo rendimento e atrapalha as aulas, apesar de parecer inteligente. Segundo levantamentos, Fábio é filho adotivo de uma família de três irmãos, a mãe adotiva faleceu e ele vive agora com o pai e os dois irmãos adolescentes.

Vilma é aluna da 5ª série de uma escola vizinha daquela na qual ela cursou a educação infantil e as séries iniciais. Ela sempre esteve acima do peso e alguns colegas passaram a chamá-la por apelidos o que a incomoda muito. Por isso ela deixou de participar das aulas de Educação Física, evita reuniões sociais com os colegas da sala, isolando-se, e não dá atenção às explicações dos professores.

Uma análise, ainda que superficial, dos casos descritos permite perceber que os dois estudantes não estão se sentindo aceitos socialmente, principalmente em seu ambiente escolar, e esse sentimento de exclusão está lhes causando um desconforto emocional. (GUIMARÃES, 2004, p. 178)

Problemas semelhantes são percebidos em muitas escolas, como já foi citado, principalmente com crianças que mudam de estabelecimento, como, por exemplo, os que chegam à 5ª série e apresentam queda no rendimento da aprendizagem em relação ao desempenho anterior. Esses problemas são percebidos em várias situações e etapas do desenvolvimento, porém, como afirma a autora, é na adolescência que eles se intensificam, pois nessa fase os educandos concentram-se na busca da identidade e da autonomia, deixando os antigos referenciais de lado.

O início da adolescência é marcado por intensas mudanças no desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual, mas nem todos os jovens, ao passarem pela adolescência, adquirem autonomia e constroem sua identidade de forma tranquila. Muitos não conseguem encontrar em si e no ambiente recursos para enfrentar esses desafios, e os conflitos gerados acarretam grandes prejuízos. Em decorrência de certas situações e em razão desses conflitos sentem-se inseguros e/ou tornam-se alienados. Guimarães (2004, p. 182), citando Deci e Ryan, destaca:

Como no caso da Teoria da Autodeterminação a necessidade humana de pertencer ou estabelecer vínculos é analisada como uma propensão natural dos seres humanos e, como tal, constitui um dos determinantes do envolvimento intrínseco na atividade, juntamente com a percepção de competência e autonomia.

A motivação para a aprendizagem está ligada a esta necessidade humana de pertencer, portanto, o estabelecimento de vínculos dentro e fora da escola deve ser percebido e considerado pelos profissionais da educação, os quais com seu trabalho poderão intervir e contribuir para que os adolescentes consigam construir tais vínculos. Então faz-se necessário que todos os profissionais da educação, que trabalham direta ou indiretamente com esses educandos, entendam os conceitos de autoestima, autoconceito e autoeficácia, conceitos estes muito utilizados na escola, porém muitas vezes sem a devida compreensão.

Entendam também que o referido processo de ensino e aprendizagem deve contribuir para a formação integral do educando. “A escola, contexto único no desenvolvimento social dos jovens, tem a função de educar para a cidadania, favorecer a autonomia, o senso de pertencimento e o exercício da arte de lidar com as diferenças” (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 218). Dessa forma, o vínculo e a necessidade de pertencer revestem-se de um caráter imprescindível na formação integral do sujeito e portanto, devem ser considerados no planejamento de atividades escolares concomitantemente com os conceitos de autoestima, autoeficácia e autoconceito.

Lisboa e Koller (2004), em seu texto *Interações na escola: fatores de risco e proteção*, destacam a importância do papel da escola no desenvolvimento social dos educandos, além dos espaços formais de aprendizagem cognitivas.

Quando o aluno se percebe aceito torna-se mais motivado e comprometido com a própria educação e em consequência ele tem melhor

aproveitamento escolar podendo, certamente, ter melhores resultados na aprendizagem. “Assumir a tarefa de tornar a escola uma comunidade de apoio aos estudantes parece ser uma atitude possível e altamente promissora” (GUIMARÃES, 2004, p. 196).

Tomando como base essas considerações, os professores mesmo sabendo de suas limitações, porém reconhecendo a importância da qualidade dos relacionamentos interpessoais dos estudantes, devem apontá-las na lista de prioridades educacionais do Projeto Pedagógico da escola.



Jean Galvão/Pacatatu

ATIVIDADES IV



Observando a charge, você considera que este aluno se percebe aceito ou mantém algum vínculo de pertencimento com esta turma.



ESPAÇO INDIVIDUAL:

Neste espaço registre suas impressões sobre as leituras e sobre assunto deste encontro.

Os registros são seus, podem ser feitos através de desenhos, palavras, textos e ou códigos.



TEXTO COMPLEMENTAR: Leia o texto anexo 4, fazendo as observações que desejar comentar:

GUIMARÃES, S. E. R.. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Jose Aloyseo (Org.). **Aprendizagem:** Processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004. p. 177-199.

PARA SABER MAIS: (SUGESTÕES DE TEXTOS E LIVROS SOBRE O ASSUNTO)

BZUNECK, J. A. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **Aprendizagem:** Processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004. p. 251 – 277.

***“A educação está entre as atividades mais elementares
e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece
tal qual é, porém se renova continuamente
através do nascimento,
da vinda de novos seres humanos”.***

Hanna Arendt

6 CONCEITOS DE AUTOESTIMA, AUTOCONCEITO E AUTOEFICÁCIA

Com o intuito de chamar a atenção para as possíveis soluções dos problemas enfrentados pelos professores das escolas de educação básica, busquei, em artigos e em outros materiais, o esclarecimento dos conceitos, muito utilizados no meio educacional e que precisam ser mais bem compreendidos. De acordo com Toledo e Ruiz (2005), em razão das dificuldades que as escolas vêm enfrentando para transmitir os conhecimentos acumulados no decorrer dos tempos, muitos conceitos e hipóteses são formulados para explicar a falta de aprendizagem significativa por parte dos alunos que nela ingressam.

Nas diferentes faixas de escolarização, há um número expressivo de alunos que têm problemas de aprendizagem. No entanto muitos destes problemas são relacionados a autoconceito, autoeficácia e autoestima.

As autoras atestam que é cada vez maior o número de professores que se têm preocupado em lidar com essas questões. Muitos profissionais estão mais conscientes da necessidade de atuar sobre o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes. Esses dados também são apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do estabelecimento, foco deste estudo, em seu Marco Situacional.⁴

Durante a intervenção proposta neste projeto para o enfrentamento dessas dificuldades, serão abordados os fatores acima citados, sendo aqui brevemente conceituados com base em Toledo e Ruiz, (2005.p. 2):

O Autoconceito precede de processos cognitivos derivados das informações externas que a pessoa colhe a seu respeito. Tais processos são frutos das avaliações e opiniões alheias que vão se somando àquelas originárias das avaliações que elas próprias fazem de seus desempenhos, de suas ações e características pessoais.

O autoconceito vai-se formando ao longo do desenvolvimento, com a inclusão de aspectos cognitivos, sociais e afetivos, podendo ser influenciado por

⁴ Projeto Político-Pedagógico é a construção coletiva da identidade da escola pública, popular, democrática e de qualidade para todos. Em sua estrutura textual contempla três marcos: MARCO SITUACIONAL: descreve e situa a escola no atual contexto da realidade...explicita seus problemas e as necessidades. MARCO CONCEITUAL: expressa uma utopia social e educacional, explicita onde quer chegar e os fundamentos teóricos que o embasam; MARCO OPERACIONAL: delinea a luta e as esperanças, as mudanças significativas a serem alcançadas. (PROFa.: MARIA MADSELVA F.FEIGES.UFPR/DEPLAE/APP.1998-2003).

estímulos externos. Dentre vários autores pesquisados muitos afirmam ser o autoconceito fator relacionado ao sucesso e/ou fracasso escolar e tem, portanto relevância sobre o processo acadêmico, sendo associado à percepção que a pessoa tem a seu respeito, sobre o que ela é. O autoconceito é definido como uma visão ampla composta de si mesma como a totalidade de pensamentos e sentimentos que a pessoa tem como referência a si mesma como objeto. Em termos gerais, o autoconceito é a maneira como o indivíduo se percebe, ou seja, o conhecimento que ele tem de si mesmo. O constructo é útil e importante para explicar e prever as ações de uma pessoa.

O autoconceito relaciona-se diretamente com a autoeficácia, sendo esta o julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para atingir certo grau de desempenho (BANDURA, 1986).

Comparando-se autoconceito e autoeficácia, diante de uma tarefa de Matemática, o aluno que tem crenças positivas de autoeficácia se questiona: Posso resolvê-las? Caso esteja em jogo o seu autoconceito, a pergunta será, sou bom em Matemática?

Observe-se que as crenças de autoeficácia são mais específicas dirigidas a uma tarefa e o autoconceito é mais amplo voltado às percepções pessoais mais gerais: Sou bom em Matemática e não em Português.

A autoeficácia pode ser também conceituada como a crença ou a convicção que a pessoa tem de que pode realizar com sucesso uma tarefa e alcançar resultados (TOLEDO; RUIZ, 2005, p. 1-5).

Como a escola é um ambiente específico, no qual cada tarefa tem um propósito e exige determinado grau de domínio, as crenças de autoeficácia exercem um papel importante sobre a aprendizagem, sendo esta uma construção ligada ao autoconceito. Pela importância da autoeficácia para as atividades do contexto escolar, autores como Brophy (1998), Bzuneck (2009), Stipek (1998) e outros da área, devem ser estudados pelos professores, em busca de estratégias que favoreçam a construção de crenças pessoais positivas, pelos alunos.

www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/mylinks/viewcat.php?cid=59



Autoestima

Autoestima é diferente de autoconceito e de autoeficácia, pois tem natureza cognitiva social. A autoestima costuma ser vista e destacada numa perspectiva humanista da educação. As autoras Toledo e Ruiz, (2005, p. 1-8) ao compararem autoconceito a autoestima, afirmam que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, enquanto a autoestima é a percepção que ela tem de seu próprio valor, é a resposta no plano afetivo, originada no plano cognitivo, é a avaliação daquilo que a pessoa sabe e sente a seu respeito.



Conforme enunciam Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2009) e outros autores pesquisados, a baixa autoestima influencia a aprendizagem do aluno, prejudicando-o em seu desempenho. Esse é um fator que deve ser analisado pelos envolvidos, e é necessário que a escola, por meio de seus professores, identifique e ajude a melhorar a autopercepção e autoavaliação dos estudantes a respeito de si mesmos.

Para tanto, é imprescindível um estudo aprofundado sobre o tema em busca de entendimento e de estratégias, a fim de melhorar as habilidades afetivas, escolares e sociais deficitárias dos educandos.

ATIVIDADES V



Observando a charge acima, qual conceito está precisando ser construído pela personagem?

	<p style="text-align: center;">ESPAÇO INDIVIDUAL:</p> <p>Neste espaço registre suas impressões sobre as leituras e sobre o assunto deste encontro.</p> <p><i>Os registros são seus, podem ser feitos através de desenhos, palavras, textos e ou códigos.</i></p>
	
<p>PARA ENTENDER MELHOR:</p> <p>Leia o texto anexo 5, fazendo as observações que desejar comentar.</p> <p>TOLEDO, M.: RUIZ, V.. Autoconceito e autoeficácia e autoestima no contexto educacional. UNPINHAL, 2005.</p> <p>PARA SABER MAIS: (SUGESTÕES DE TEXTOS E LIVROS SOBRE O ASSUNTO)</p> <p>BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S.É.R. A Promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica, BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A; GUIMARÃES, S.É.R. (Org.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 43 –70.</p> <p>BZUNECK., J. A.. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno, BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.116 a 133</p>	
<p>Visando-se este propósito, é necessário a reorganização do contexto educacional a fim de favorecer a motivação para uma eficiente aprendizagem escolar.</p>	

7 CONTEXTO EDUCACIONAL E A MOTIVAÇÃO

O QUE FAZER ENTÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL?

Para tratar de um assunto como motivação para aprendizagem, é preciso considerar as complexidades da realidade escolar. Nesse contexto estão presentes pessoas com conhecimentos e históricos diferentes e que têm abordagens divergentes, quanto a: referencial teórico que norteia a formação de professores; as concepções sobre ensino e aprendizagem; ao desenvolvimento; ao papel da família; à realidade; e ao contexto social.

A constatação acima nos remete ao pensamento de que, mesmo de formas diversas, os professores têm percepção e concepções a respeito do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, de como atingir esse fim, “A perspectiva educacional sobre a motivação tem em seu foco os professores como pessoas que buscam influenciar a motivação de seus alunos no contexto da sala de aula (BROPHY, 1999)”. Pode-se inferir que há grande interesse de pesquisadores como no caso das teorias contemporâneas da motivação que buscam novas formas de compreensão da aprendizagem escolar.

Torna-se, então, um desafio para pesquisadores e profissionais da área da saúde e da área social, para pais ou responsáveis pelos alunos e principalmente para os profissionais da área da educação, já que estes muitas vezes têm conhecimento deficitário sobre os aspectos essenciais da motivação para a aprendizagem escolar, e sentem necessidade de ter mais autonomia a respeito dessa temática.

Com estes conhecimentos os profissionais da educação podem criar e estabelecer metodologias adequadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, evitando, assim, atitudes e processos autoprejudiciais gerados pelos ambientes competitivos que muitas vezes são percebidos na escola (BROPHY, 1999).

De acordo com educadores e especialistas, a escola é um dos contextos de interação social mais importante na vida dos alunos. Por isso, quando a escola não cumpre sua função, antes prioriza certas práticas escolares que, por

sua vez, priorizam os conteúdos desconsiderando o sujeito, ela pode estar promovendo e incentivando a competição e o individualismo, já que oferece poucas atividades capazes de as amizades, a cooperação e os esforços individuais (GUIMARÃES, 2004).

ATIVIDADES VI



Após o entendimento de aspectos relacionados à motivação para a aprendizagem escolar, como poderemos iniciar mudanças significativas em nossa escola.



ESPAÇO INDIVIDUAL:

Neste espaço registre suas impressões sobre as leituras e sobre o assunto tratado neste material. *Os registros são seus, podem ser feitos através de desenhos, palavras, textos e ou códigos.*



PARA ENTENDER MELHOR:

- Leia o texto anexo 6, fazendo as observações que desejar comentar.

BZUNECK, J. A.; Apoios do professor á construção de conhecimentos pelos alunos.

- Responda atentamente o instrumento de avaliação anexo - 7

PARA SABER MAIS: (SUGESTÕES DE TEXTOS E LIVROS SOBRE O ASSUNTO)

Como motivar os alunos: sugestões práticas BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A; GUIMARÃES, S.É.R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.13 - 42

§ ENCAMINHAMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

A Unidade Didática aqui apresentada tem como principal objetivo servir de material para a implementação do Projeto de Intervenção na escola, origem da proposta, e será trabalhado com professores e profissionais da educação que se mostrarem interessados, após reunião de apresentação com palestra sobre o tema. O projeto será coordenado por mim professora PDE, autora da proposta, em oito encontros presenciais e horas de estudos complementares.

A intenção é iniciar a capacitação com alguns profissionais, e continuá-la nos anos subsequentes com outros grupos que constatarem mudanças positivas na ação dos envolvidos que já se capacitaram.

O mesmo material está organizado de forma que outros grupos possam ser formados em outros estabelecimentos, para estudo e aplicação da proposta, iniciando pelo desejo de conhecer mais sobre a motivação de alunos a para aprendizagem escolar. Neste intuito acredito que esta UNIDADE DIDÁTICA também servirá de subsidio para:

- O trabalho com alunos dos cursos de Formação de Docentes;
- Reuniões com professores das séries iniciais;
- Reuniões pedagógicas;
- Leitura e discussão em hora atividade;
- Estudos e pesquisas individuais;
- Entendimento (parcial) da realidade escolar para profissionais de outras áreas que colaboram para melhorar a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A motivação para aprendizagem escolar apesar de ser citada nos estabelecimentos escolares, tem sido pouco estudada e aprimorada. O que há muitas vezes são sugestões e palpites de alguns profissionais que se consideram mais preparados. Dessa maneira insignificante tem sido a contribuição melhorar o trabalho pedagógico, deixando o tema de fazer parte do Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de ensino. O documento Diretrizes Curriculares Estaduais destaca:

[...] Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. [...] Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. (PARANÁ, 2008, p. 15)

Deve-se trabalhar tendo-se como ponto norteador as Diretrizes Curriculares Educacionais numa perspectiva das teorias críticas da educação, dando-se destaque a metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Dessa forma é necessário que o Projeto Político Pedagógico, o plano de trabalho docente e os demais documentos da escola levem em consideração o currículo escolar e o sujeito que aprende, o educando com suas características físicas, intelectuais e emocionais e todos os profissionais da educação. Isso exige uma reorganização escolar que priorize espaço de estudos e reflexão sobre (currículo) conhecimento e sobre as relações que se estabelecem no espaço escolar, com base em referenciais teóricos norteadoras da prática educacional. Portanto, a escola tem autonomia para construir práticas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem e melhorem a qualidade educacional dos seus alunos.

A motivação para aprendizagem escolar, ocupa lugar de destaque no trabalho escolar e no planejamento de ações que visem a qualidade da educação. Após estudos entende-ser-á que, ações facilitadoras da aprendizagem

devem fazer parte do trabalho coletivo escolar e devem ser incentivadas por todos os envolvidos e previstas no Projeto Político Pedagógico.

Esta discussão não se encerra aqui; ela permanece aberta acolhendo sugestões e contribuições, e faz um convite a outros profissionais a aprofundarem o assunto dando continuidade aos estudos e pesquisas sobre o tema da motivação para a aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Org). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: A CONSTITUIÇÃO da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-140
- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro: a crise da educação**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Debates; 64)
- BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought and Actio: A Social Cognitive Theory**. Eglewood Cliffs: Pretice Hall, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: **SAEB: ensino fundamental: matrizes de referencia, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; INEP, 2009.
- _____. Ministério da Previdência. **Lei 9394/96: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BROPHY, J. Research on Motivation in Education. Past, Present, and Future. In.: UDANT, T. (Org.). **Advances in Motivation and Achievement**. Greenwich.: JAI Press, 1999. p. 1-44. v. 11
- _____. **Motivating students to learn**. New York: McGraw-Hill, 1998.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) **A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-35.
- COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR DE AZEVEDO. **Projeto Político Pedagógico** . São João do Ivaí, 2005- 2009
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- FEIGES, Maria Madiselva Ferreira. **A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Pública: um roteiro de elaboração, 1998- 2003**. Curitiba: UFPR/DAPLE/APP, 2003.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurelio XXI: O dicionário de Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GOMIDE, Rafaela Vale S. **A afetividade e o processo de ensino e aprendizagem**. 2007. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 26 out. 2009.

GUIMARÃES, S. E. R. .A motivação de estudantes do ensino fundamenta. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL., 9, 2009. **Anais....** Santa Catarina, 2009a. v.1. p.1-12.

_____. Motivação Intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b, p. 37-57.

_____. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Jose Aloyseo (Org.). **Aprendizagem:** Processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004. p. 177-199.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. **Psicologia:**Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. 4, 2004.

IRELAND, Vera Esther (Coord.). **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever.** Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007. p. 285

KELMA, Keara. **Paisagens.** Disponível em:
<<http://www.emmr.pbh.gov.br/~keara.emmr/>>. Acesso em: 17 jul. 2010

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. Interações na Escola e Processos de Aprendizagem: Fatores de Risco e Proteção. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Jose Aloyseo (Org.). **Aprendizagem:** Processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004. p .201-223

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Química. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Departamento de Educação Especial e Inclusão. **Problemas de aprendizagem identificados no cotidiano escolar:** deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. Curitiba, 2010.

STIPEK, Deborah J.. **Motivation to learn:** from theory to practice. 2. ed. New York: Viacom, 1989.

TOLEDO, M.: RUIZ, V. **Autoconceito e autoeficácia e autoestima no contexto educacional.** UNPINHAL, 2005.

VASCONCELOS, Mario Sergio. Afetividade na Escola: alternativas teóóicas e práticas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004, p. 616-620.

APÊNDICESIMAGEM - dominiopublicobar.blogspot.com**O Professor**

Composição: Celso Viáfora

Quem com pó de giz
Um lápis e apagador
Deu o verbo a Vinícius
Machado de Assis, Drummond?
[...]

É, só se faz um país com professor
Um romance, um croquis, com professor
Um poema de amor, dim dim
Um país pra ensinar seus jovens eh
É, só se faz...
Um romance, um croquis, com professor
Um poema de amor, dim dim...

APÊNDICES A

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

O curso que utiliza o Material Didático propiciará aos participantes:

- ✓ Conhecer a produção científica atual a respeito dos temas: motivação autônoma, estilo motivacional, afetividade, vínculo e necessidade de pertencer, autoconceito e autoestima;
- ✓ Refletir problemas cotidianos à luz das teorias;
- ✓ Buscar alternativas de solução para os problemas indicados.

1- A partir das leituras dos textos, das palestras e debates, indique pelo menos dois conhecimentos novos adquiridos.

2- Tendo como base sua primeira impressão dos conceitos estudados, houve mudança na sua forma de pensar?

3- Com base nos conhecimentos adquiridos, você vê alternativas de intervenção nos problemas do seu cotidiano escolar?

4- Indique dois (ou mais) pontos positivos a respeito do trabalho realizado.

5- Indique dois (ou mais) pontos negativos do trabalho realizado.

6- Abaixo indique, numa escala de 0 a 10, como você avalia os seguintes aspectos:

a. O tema abordado	
b. Os textos indicados	
c. A interação com os colegas	
d. Os debates realizados	
e. Os conhecimentos elaborados	
f. Seu empenho nas atividades do curso	
g. Possibilidades de mudança de postura após a inserção deste assunto na prática escolar.	



ANEXO 1

BZUNECK, J. A.. *A motivação do aluno: aspectos Introdutórios*, BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A Motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09- 36;

A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios¹

José Aloyseo Bzuneck

A motivação no contexto escolar foi progressivamente estudada, na história da Psicologia, sob ângulos diversos e assim criaram-se muitas teorias e abordagens. Nos dias atuais, como resultado dessa construção histórica, ela aparece como um objeto altamente complexo. Isso explicaria por que tenham surgido mal-entendidos e opções educacionais limitadas. Evocando uma conhecida analogia, apenas a visão global da floresta pode estar impedindo a discriminação de cada árvore e o seu relativo papel dentro do conjunto. Por esse motivo, faz-se necessário que o presente volume se inicie com uma visão panorâmica dessa área de estudos e de seus principais componentes.

Uma primeira ideia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é *motivo*. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso.

A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como o de prestar atenção ou fazer o dever de casa. Além disso, e não menos importantes asseguram a sua persistência, dado que emergem no percurso não apenas obstáculos e fracassos como outros motivos concorrentes que tentam a pessoa a interromper ou a mudar o curso de ação (STIPEK, 1996; PINTRICH & SCHUNK, 1996).

[...]

Quais seriam os fatores que representam motivação para uma pessoa, como eles atuam de forma isolada ou em interação, ou como ocorre esse processo, depende do enfoque adotado pelo autor, ou foi até explicado por uma teoria propriamente dita. Alguns exemplos são a teoria do reforço ou a teoria de metas de realização. Mas, antes de abordar esses enfoques, é preciso definir a área de atividades em relação à qual se pretenda compreender a motivação. Na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades. No presente capítulo como neste volume inteiro, estará sendo considerado exclusivamente o ambiente de aprendizagem escolar.

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, atividades do aluno, para cuja execução e persistências devem estar motivadas, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional. Em primeiro lugar, o aluno deve executar tarefas que são maximamente de natureza cognitiva, que incluem atenção e concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas. Segundo o enfoque construtivista, o aluno é o

¹ O texto foi fragmentado para atingir o objetivo proposto, o leitor é convidado a buscá-lo na íntegra, conforme referências acima.

protagonista de sua aprendizagem, cabendo-lhe realizar determinados processos cognitivos, que ninguém pode fazer por ele (SALVADOR et al., 2000).

Além disso, todo aluno deve na escola cumprir um currículo obrigatório, com atividades prescritas até quanto aos detalhes de execução; há uma diferenciação progressiva de série para série escolar; as atividades devem ser exercidas num ambiente grupal, que é uma sala com algumas dezenas de colegas e sob a guia de um professor; os conteúdos são bem variados, contando-se entre eles alguns que são árduos, de certa extensão, por vezes áridos ou abstratos, embora de algum modo significativos e relevantes, o que nem sempre é evidente para o aluno; e existe avaliação, cujas consequências têm altas implicações de natureza socioemocional.

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto (BROPHY, 1983). Esta tem sido, efetivamente, a preocupação dos estudiosos da área, como se poderá ver mais adiante na exposição das tendências contemporâneas.

1. Especificando os efeitos da motivação do aluno

Entendida como fator ou como processo, a motivação responde por determinados efeitos, dos quais se podem identificar os dois níveis distintos de efeitos imediatos e efeitos finais.

Em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. Como consequência, denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes.

Maehr e Meyer (1997), reportando-se à literatura mais recente, lembram que a motivação positiva na escola implica em qualidade do envolvimento, ou seja, o investimento pessoal deve ser da mais alta qualidade possível. Não basta, portanto, que o aluno aplique algum esforço, porém exige-se que enfrente tarefas desafiadoras que, por sua natureza, cobram maior empenho e perseverança. Mais ainda, a qualidade do investimento pessoal implica no emprego de estratégias de aprendizagem, cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, o que significa que os novos conhecimentos serão construídos mediante o que se denomina processamento de profundidade (ver, por exemplo, BORUCHOYITCH, 1999; PINTRICH & GARCIA, 1991).

Mas a motivação, mediante seus efeitos imediatos de escolha, investimento de esforço com perseverança e de envolvimento de qualidade, conduz igualmente a um resultado final que são os conhecimentos construídos e habilidades adquiridas, ou seja, em última instância, ela assegura a ocorrência de produtos de aprendizagem ou tipos de desempenho socialmente valorizados.

Nem sempre tais produtos são facilmente identificáveis e não necessariamente surgem de imediato, podendo levar tempo para se revelarem. E também é verdade que, mesmo no que diz respeito apenas aos alunos, eles não dependem exclusivamente de sua motivação. Adelman e Taylor (1983), porém, lembram o que todo educador já sabe por experiência própria: se um aluno é motivado a aprender alguma coisa, poderá chegar a resultados surpreendentes, mais do que se poderia prever com base em outras características pessoais. Já o aluno desmotivado apresentará sub-rendimento em suas aprendizagens, ou seja, terá um desempenho medíocre abaixo de sua capacidade, fato particularmente lamentável quando se trata de alunos talentosos.

Os educadores visam a que seus alunos cheguem a resultados que, no ambiente de sala de aula, são frequentemente quantificados, como ocorre com as notas. De alguma forma e de modo geral, a motivação do aluno tem relação com esse tipo de resultado. E não há nenhuma dúvida de que,

educacionalmente, se deva aspirar pelos mais altos resultados que cada aluno possa conseguir.

[...]

Por último, Maehr e Meyer (1997) cita ainda a tendência de se estudar a motivação para formar aprendizes permanentes, que pela vida toda continuem a investir na construção de novos conhecimentos.

1.1. Problemas de motivação nos alunos

O assunto da motivação tem sido colocado no centro das discussões acerca de que vai mal a nossas escolas (MCCASLIN & GOOD, 1996). A motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que em paridade de outras condições sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora. Considere-se ainda que o próprio desenvolvimento do potencial de cada um depende consideravelmente das aprendizagens escolares (NICHOLLS, 1984; STERNBERG, 1998). Portanto, sem aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém.

Ora, professores de todos os níveis escolares queixam-se de alunos desmotivados. O que tais professores querem dizer, porém, é o que observam: que seus alunos (ou alguns deles) não estão revelando aquela dedicação desejável aos estudos e, ao contrário, apresentam comportamentos de indisciplina. Em outros casos, os professores estão fazendo atribuição de causalidade pelo fracasso dos alunos. Se não estão rendendo como esperado, é porque estão desmotivados.

É necessária certa cautela com tais inferências. Stipek (1993) alerta para as dificuldades de se identificar, nas situações concretas, qual é o aluno que sofre de problemas de motivação e de que problema. Existem alunos que parecem estar muito atentos em classe, quando sua mente está realmente ocupada com assuntos totalmente estranhos. Certos comportamentos desejáveis na sala de aula e até um desempenho escolar satisfatório podem mascarar sérios problemas motivacionais, enquanto que um mau rendimento em classe pode, às vezes, não ser causado simplesmente por falta de esforço, ou seja, por desmotivação. Desta forma, além da avaliação dos desempenhos e da consideração de comportamentos abertos, a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado do aluno, de seu nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, os métodos de estudo e até a disponibilidade de recursos. Infelizmente, porém, as interações que ocorrem normalmente durante as aulas não parecem suficientes para propiciarem tal conhecimento mais acurado.

Por outro lado, não se deve generalizar indiscriminadamente a ocorrência da desmotivação entre os alunos. É altamente plausível que, em muitas salas de aula de nosso país, esse problema seja bem restrito, talvez inexistente. Mas, como dependemos da queixa dos pais ou professores de que o problema existe em sua sala e como os professores não conseguem identificá-lo sempre e com objetividade, não se descarta a probabilidade de que o fenômeno seja muito mais frequente e até mais sério do que se tem relatado.

A mesma autora (STIPEK, 1993) cita pesquisas que apontam diferenças de problemas em função das séries de escolaridade. Enquanto que na pré-escola praticamente não existem problemas de motivação, nas primeiras séries do Ensino Fundamental podem surgir alguns problemas simples, ligados à novidade das demandas, como seguir as instruções ou até por se ter que ficar quieto no seu lugar. Porém, à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias. As observações constantes do "Quadro 1" ilustram esse dado. Em nosso sistema escolar, a passagem para a 5ª série do Ensino Fundamental tem sido apontada como causadora de problemas de adaptação por parte dos alunos, que acabam refletindo-se em algum componente de sua motivação. Em seguida, quanto mais avançadas às séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries

iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno.

Embora se possam lamentar as inexistências, em nosso meio, de pesquisas sistemáticas sobre esse perfil relacionado com as séries escolares, tanto a experiência diária como o depoimento de muitos professores tendem a confirmar tal ocorrência com nossas crianças e adolescentes.

Para a identificação desses verdadeiros problemas, dada a sua grande variedade, parece adequado que se considere a motivação do aluno sob dois aspectos - o quantitativo e o qualitativo (AMES, 1990; AMES & AMES, 1984; BROPHY, 1983): Correspondentemente, numa abordagem puramente descritiva, os problemas de motivação escolar podem estar ligados a um ou a outro desses dois aspectos. Em termos quantitativos, a motivação pode ser maior ou menor, isto é, mais ou menos intensa. Em primeiro lugar, o que é óbvio, não se considera suficientes os níveis baixos de motivação pelas tarefas escolares que sejam desafiadoras e, pior, se esses níveis beirarem ou atingirem o valor zero. Nesses casos, configura-se tipicamente a ausência de motivação ou algo muito próximo disso. Embora seja tolerável que um aluno, ocasionalmente, tenha a chama de sua motivação diminuída ou apagada, o que preocupa é a frequência ou a persistência dessa condição negativa.

Quadro 1 - Mudanças na motivação das crianças na escola

Como todos os pais o sabem, a aprendizagem pode ser divertida. Desde a persistente dedicação das criancinhas para aprender a andar e a voracidade por aprender os nomes dos objetos até a insaciável curiosidade do pré-escolar que quer saber os porquês de tudo, observadores astutos, de Platão a Piaget, têm comentado o amor intrínseco pela aprendizagem por parte dessas crianças. Tudo indica que não existem crianças pré-escolares com "problemas motivacionais".

Apenas uns poucos anos mais tarde, porém, assim que essas mesmas crianças entrarem na escola, sua motivação para aprender começa a apresentar alguns problemas. Muitas delas parecem achar as atividades de aprendizagem tolas e aborrecidas, e uma quantidade substancial delas poderá ser rapidamente diagnosticada como portadora de déficits motivacionais. Além disso, essas dificuldades parecem aumentar ainda mais à medida que tais crianças avançam nas séries escolares. Numa variedade de contextos e com o emprego de diferentes medidas, vários pesquisadores têm comprovado um decréscimo sensível da motivação intrínseca das crianças, pelo menos a partir da terceira série (CORDOVA & LEPPER, 1996, p. 715).

Quando Joel e Rebeca entraram para a pré-escola, estavam I excitados por aprender. Eram curiosos e ávidos por iniciar qualquer tarefa. Uns poucos anos mais tarde, porém, já estão entediados. Joel é desatento na maior parte das atividades, seu entusiasmo por aprender está-se apagando, e a performance parece estar em queda livre. Quando se esforça, faltam-lhe estratégias para monitorar seu próprio trabalho. Finalmente, está mais interessado em concluir as tarefas do que em assegurar uma genuína compreensão do conteúdo. Rebeca também está perdendo entusiasmo por aprender. É incapaz de ver como a aprendizagem em classe se liga com algum aspecto futuro de sua vida. Pergunta-se: para que tudo isso? Quando tenta, acha a tarefa destituída de qualquer desafio. Quando quer assumir algum controle, sente que a professora não lhe dá qualquer espaço para isso (HOOTSTEIN, 1993, p. 475-476)

Em nosso meio, professores e professoras têm relatado casos de alunos cujos comportamentos em classe parecem refletir exatamente essa condição habitual. Não cumprem as tarefas, quer se trate de um dever de casa ou de um trabalho em classe, mesmo que valham nota; ou não as iniciam com presteza, relutando por começar; facilmente distraem-se ou interrompem a atividade; não respondem a perguntas orais da professora, ou respondem sistematicamente com "não sei"; não participam nos debates ou em trabalhos em grupo; muitos chegam a ser também desordeiros, alguns enfrentam a professora, outros simplesmente se escondem ou dormem.

A apatia frente às tarefas escolares é mais percebida porque muitos alunos até vêm para a escola

com muita disposição, mas com o objetivo de encontrar-se com sua turma, ou para comer a merenda, ou praticar esportes. O problema motivacional começa assim que entram na sala de aula ou quando se trata de levar tarefa para casa.

[...]

Em síntese, em termos quantitativos, a motivação ideal no contexto das tarefas escolares não pode ser fraca, mas também não deve ser absolutamente a mais alta. Ambos os extremos são prejudiciais. Brophy (1983) esclarece que uma motivação da melhor qualidade não significa que deva ser a mais intensa, devendo também apresentar menos componentes psicofisiológicos do que supõem as concepções tradicionais de despertar e de impulso. Em termos ideais, ela deve ser branda e vigilante, caracterizada mais pela qualidade do que pela intensidade.

[...]

Por último, cabem duas especificações a respeito de problemas de motivação de alunos. A primeira diz respeito à sua generalidade ou abrangência. Um aluno não necessariamente é desmotivado para tudo na sala de aula. Ele pode estar desmotivado ou apresentar motivação distorcida apenas em algumas ou algumas áreas ou em alguns tópicos, como pode apresentar problemas em relação a todas as disciplinas de um curso (BROPHY, 1983). Portanto, nem sempre é válido afirmar que o aluno é desmotivado. Essa variação ocorre em função de inúmeros fatores, apontados pelas teorias e comprovados em pesquisas. Em outras palavras, o problema pode ser circunscrito e associado a certas condições da disciplina, ou do professor, ou da fase evolutiva do aluno, entre outras.

Outro aspecto é o da gradação dos problemas. Adelman e Taylor (1983) propõem que eles se situam num *continuum*, sendo que numa das pontas se encontram os casos mais simples ou pouco importantes e, no outro extremo, aqueles considerados severos. Alunos que evadiram da escola; ou que se negam a entrar em classe ou que definitivamente nada fazem para aprender podem ser exemplos destes casos mais graves. Um dos componentes do agravamento do problema consiste na progressiva má vontade do aluno em aceitar discutir o assunto e explorar alternativas de solução.

A dupla necessidade educacional, de remediar os diferentes problemas de motivação que se constata em certos alunos e a de se manter e aperfeiçoar a motivação para aprender em todos os alunos, ressalta o papel de cada professor e até da escola como um todo nessa empreitada. Mas, para que se possa descrever adequadamente o que deve ser feito e como, em ambos os casos, é oportuno que se tenha em mente um panorama das contribuições de teorias e de pesquisas contemporâneas, que orientem e subsidiem a prática em sala de aula. Essa é a exposição que se segue.

1.2. Tendências atuais no estudo da motivação do aluno

Estas últimas duas décadas assistiram a um notável incremento de estudos específicos sobre a motivação no contexto escolar, como nunca havia ocorrido na história da psicologia (GRAHAM & WEINER, 1996; MAEHR & MEYER, 1997; WEINER, 1990). E as melhores contribuições nesse período vieram de estudos com uma abordagem cognitivista ou sociocognitivista, que focalizaram essa variável situada no ambiente de sala de aula, em determinado curso e nível de escolaridade e, por vezes, numa disciplina específica. Anderman e Maehr (1994), ao tratarem do problema crítico da desmotivação de adolescentes, demonstraram como a imensa produção na área representa hoje uma significativa ampliação e aprofundamento de conhecimentos relevantes à disposição dos educadores.

O primeiro passo é localizar os balizamentos estabelecidos pelas teorias na área. Na conhecida expressão de Kurt Lewin, "nada mais prático do que uma boa teoria". Um dos papéis de uma teoria motivacional consiste em lançar luz sobre um aspecto ou variável que se considere relevante à compreensão do fenômeno e esclarecer' como atuam seus mecanismos (DWECK & ELLIOTT, 1983).

Entretanto, embora possa ser desejável, não se pode contar ainda com uma teoria geral compreensiva nem da motivação humana nem mesmo da motivação do aluno. Na área específica da educação, até importantes teorias formais que tiveram sua época como a psicanalítica ou a de *drive* - perdeu impacto, passando para segundo plano em virtude de sua pouca relevância para a sala de aula (WEINER, 1990).

O que existe hoje é diversas abordagens que focalizam cada qual a seu modo, algum constructo ou dinâmica, em função de determinadas suposições filosóficas, da história de formação e de pesquisas pessoais. A partir do fim dos anos 70, a pesquisa na área foi particularmente intensa e fértil em proporcionar modelos novos e úteis, além de contribuições de caráter metodológico (ANDERMAN & MAEHR, 1994). Entretanto, segundo observação de Bong (1996), essa multiplicidade de enfoques e origens acarretou uma certa confusão terminológica, dado que os autores parecem adotar rótulos verbais diferentes para os mesmos objetos, ou um mesmo termo para realidades diferentes, o que dificulta a compreensão das variáveis assinaladas. Em outros casos, não se tem demonstrado claramente a validade discriminativa entre certos constructos motivacionais, introduzindo-se elementos que não respeitam o princípio da parcimônia. Espera-se que o desenvolvimento da área, ainda em ativa construção, consiga um dia superar tais problemas (MAEHR & MEYER, 1997).

Mas, qual tem sido a tendência marcante, ou seja, o que mais se destaca nas teorias e nas pesquisas, que represente contribuições significativas para a educação? Graham e Weiner (1996; ver também WEINER, 1990), após descreverem o que os autores desenvolveram em cada uma de quatro fases anteriores de estudos da motivação, resumem em três pontos o atual estado da arte.

A primeira e grande característica das tendências contemporâneas é a notável prevalência das abordagens cognitivistas. Assim, produtivas linhas de pesquisa têm focalizado sobremaneira as seguintes cognições: autovalorização, em função da qual deriva, em certos casos, o emprego de estratégias autoprejudicadoras por parte do aluno (COVINGTON, 1984); atribuições causais, mais estudadas no contexto escolar por Weiner e seus seguidores, tributários, por sua vez, de Heider e Rotter; as crenças de autoeficácia, com inúmeros estudos dentro do referencial sociocognitivista de Bandura; o desamparo adquirido (SELIGMAN, 1977; DWECK & LEGGET, 1988) e, por fim, os pensamentos acerca de objetivos ou metas que uma pessoa busca atingir (SCHUTZ, 1994)

[...]

A primeira categoria é a componente expectativa, conceituada bem amplamente como as crenças da pessoa quanto à sua capacidade de realizar uma tarefa. Essa categoria motivacional é de inspiração cognitivista, tendo sido por primeira proposta por Tolman, no início dos anos 30. Foi incorporada na teoria clássica de Atkinson sobre motivação à realização. Atualmente, o componente de expectativa é o foco central dos diversos estudos sobre crenças de autoeficácia; percepção de competência, crenças atribucionais e crenças de controle. Numa palavra, esse componente trabalha com a resposta à pergunta do aluno: *posso* realizar essa tarefa?

A segunda categoria é *valor*, que inclui as diferentes metas dos alunos e crenças sobre a importância e interesse da tarefa. Desde a contribuição original de K. Lewin, também nos anos 30, motivação tem a ver com a importância ou valor que a pessoa enxerga nas atividades ou objetivos. Assim, a categoria *valor* está incluída, além da teoria clássica de Atkinson, nos estudos contemporâneos sobre a orientação às diferentes metas e nos estudos sobre motivação intrínseca e interesse. Portanto, trata-se neste caso da resposta à pergunta do aluno: *por que* devo fazer essa tarefa?

E, por último, há um componente afetivo, representado pelas reações emocionais às tarefas, como a ansiedade, particularmente nas avaliações, autovalorização, irritação, orgulho, entre outras.

Stipek (1996), por sua vez, focalizou quatro tópicos motivacionais que ela considera como os mais relevantes para o contexto escolar. Esses tópicos representam constructos, ou variáveis psicológicas, ou grupos de variáveis, que se constituem em linhas de pesquisa e, em certos casos, em teorias propriamente ditas. São eles: a) reforçamento positivo; b) cognições (expectativas de controle, crenças de autoeficácia, atribuições causais); c) valores, especialmente contemplados na motivação intrínseca; e d) metas de realização.

Uma publicação da mesma autora (STIPEK, 1993), que teve por objetivo ajudar os professores a aplicar em suas classes os princípios mais consagrados da motivação do aluno, desenvolveu exatamente esses temas. Cada capítulo constitui uma exposição didática e atualizada do tópico,

seguida de indicações sobre diferentes modos de atuação junto aos alunos.

Como se pode depreender, as três classificações convergem ao apontarem as variáveis motivacionais mais estudadas e de maior relevância. Embora tais agrupamentos tenham sido elaborados com critérios algo distinto, mesmo com alguma sobreposição, o resultado sugere uma inquestionável objetividade na identificação dos constructos e abordagens hoje preponderantes.

Em síntese, as abordagens ou as teorias sobre motivação do aluno têm dado especial destaque aos componentes cognitivos ou pensamentos, como metas, crenças, atribuições, percepções, ressaltando-se entre elas as percepções de competência e as crenças de autoeficácia, portanto, variáveis ligadas ao *self*. Os componentes afetivos, por sua vez, formam parte integrante da motivação do aluno na teoria das atribuições de causalidade, de Weiner (1984). Contudo, outros enfoques também contemplam de algum modo as diferentes emoções, como realização, satisfação, orgulho, medo, ansiedade, entre outras, mas sem lhes atribuírem papel tão central. Neste sentido, Maehr e Meyer (1997) cobram pesquisas que trabalhem mais com as variáveis afetivas, bem como a continuidade e ampliação dos estudos que envolvam os motivos sociais dos alunos.

1.3. O papel do professor e da escola na motivação do aluno

Serão abordados nesta seção aspectos gerais que servem de organizador introdutório à descrição detalhada de algumas estratégias de ensino destinadas a promover a motivação dos alunos, e que serão apresentadas em alguns capítulos deste volume.

Ora, a compreensão do papel do professor e da escola em relação à motivação dos alunos tem como elemento desencadeante constatação de que existem problemas, potenciais ou reais, como foram descritos acima.

Cabe aqui, porém, um esclarecimento, uma vez que a esse respeito têm surgido mal-entendidos e posturas extremistas. Problemas de motivação estão *no* aluno, no sentido de que ele é o portador e o maior prejudicado. Mas isto não significa que ele seja o responsável, muito menos o único, por essa condição. Assim, não seria correto generalizar que a motivação ou seus problemas são *do* aluno. Há uma convergência de resultados de pesquisas que atestam que tanto a motivação positiva e desejável como a sua ausência ou distorção têm a ver com determinadas condições ambientais. Mais especificamente, resultam de complexas interações entre características do aluno e fatores de contexto, sobretudo em sala de aula (AMES, 1992; BROPHY, 1983; PARIS & TURNER, 1994). Pelo fato de selecionar e processar as informações que recebe, o aluno tem papel ativo nesse processo, mas o que importa sobremaneira considerar, de um ponto de vista educacional, é aqueles componentes do contexto de aprendizagem, o que não exclui o reconhecimento de outras e significativas influências, bem como de condições facilitadoras e impedimentos externos à escola.

Quando nos restringimos à sala de aula há que se distinguirem duas funções distintas e complementares a serem cumpridas pelo professor.

A primeira é de caráter remediador, e que consiste na recuperação de alunos desmotivados ou em se reorientar alunos portadores de alguma forma de motivação distorcida, conforme tiverem sido diagnosticados. A segunda função é preventiva e de caráter permanente, destinada a todos os alunos da classe, a cada série e ao longo de todo o ano letivo, que é de programar e de manter otimizada a motivação para aprender. Embora essas duas funções do ensino contemplem alunos em condições diferentes na prática apresentam muitos componentes em comum.

É razoável a previsão de que, em muitos casos, já será eficaz o trabalho que busque reacender a chama ou recuperar a motivação positiva de certos alunos apenas com a adoção de novas estratégias adequadas em sala de aula. Por exemplo, alunos inteligentes, mas entediados precisam de desafios em nível adequado. O tédio também pode ser eliminado com as práticas de variar as tarefas e métodos, abrindo-se mais espaço aos que propiciem participação ativa de toda a classe. Quando se identificarem

alunos excessivamente dependentes de recompensas externas, devem-se reduzir as verbalizações que enfatizem tais consequências, reiterando aquelas que inspirem a valorização do aprender como um objetivo em si; e assim por diante.

Existem, porém, alunos com problemas mais profundos nessa área, o que sugere a necessidade de um programa específico, a ser elaborado para cada caso. Constam na literatura indicações remediadoras para reduzir a alta ansiedade nas avaliações (ver, por exemplo, HEMBREE, 1988; STIPEK, 1993; BORUCHOVITCH & COSTA, neste volume); outras, para tratar o desamparo adquirido, o qual consiste num estado em que o aluno não consegue ver qualquer eficácia de seus esforços e, por isso, desiste de tudo (CRASKE, 1988); outras, ainda, para recuperar a autoestima ou as crenças de autoeficácia (MCCOMBS & POPE, 1994). De modo geral, os autores têm realizado um trabalho de aplicação, mediante pesquisas, dos mesmos princípios e fatores causais que explicam a motivação positiva.

Os educadores, no entanto, devem contar que, nesses últimos casos, têm em mãos uma tarefa árdua e muito custosa, que exige conhecimentos, habilidades e muito senso de compromisso com a educação. Trata-se de alunos no quais é preciso reverter uma história de socialização que os precipitou numa condição incompatível com a aprendizagem. McCombs e Pope (1994), que desenvolveram para professores com alunos difíceis um programa de conteúdos informativos e de treinamento aliado à reflexão, evocam no início de sua obra a experiência desgastante e frustradora de muitos professores na tentativa de atingir alunos que perderam o interesse pelas aprendizagens ou a motivação para aprender. Não é de estranhar, portanto, que muitos deles desistam de tentar e, como defesas, resignadas ou irritadas, se limitem a atribuir a culpa pela desmotivação dos alunos a fatores externos, como a família, ou o sistema educacional, por não proporcionarem condições adequadas para um bom trabalho docente. Nem sempre essas atribuições são infundadas.

Entretanto, parece estar ocorrendo uma distorção de perspectiva entre muitos professores em nosso meio, por levantarem questões sobre motivação apenas quando e por que têm algum aluno que identificam como desmotivado ou com problemas mais sérios nessa área. Aí ficam angustiados, em busca de soluções, acreditando que seu papel ativo se reduz ao de sanar o problema, e sem saber como. Às vezes, pode nem ser realista esperar que os professores regulares cheguem a dominar e utilizar corretamente as técnicas de intervenção elaboradas pelos especialistas.

De um ponto de vista psicoeducacional, o papel do professor em classe, mais do que remediar (o que, porém, não deve ser descuidado), é o de prevenir a ocorrência de condições negativas, como o tédio crônico, a apatia ou a alta ansiedade e, mais do que tudo, desenvolver e manter a motivação positiva da classe como um todo, série após série.

A literatura conceitua claramente em que consiste essa motivação positiva, e que ela sinaliza a direção que irão tornar os esforços educacionais. Todo aluno deve orientar-se para a meta de realização denominada aprender, ou seja, desenvolver a motivação para o domínio dos conteúdos e o crescimento intelectual, e não apenas para o desempenho ou para passar de ano, ou coisas que o valham (AMES, 1990; 1992; BROPHY, 1983). Em outras palavras, os alunos precisam valorizar o aprender como um objetivo pessoal, buscando auferir o maior proveito do processo de aprendizagem, acolhendo de boa vontade todas as condições de exigência que ele contenha. Em última instância, por mais ambicioso que seja esse objetivo, os esforços educacionais devem seguir a trilha em direção à motivação intrínseca, um estado em que o aluno chega a envolver-se nas atividades escolares como um fim em si mesmo, independentemente de motivadores extrínsecos (ver os dois capítulos de Guimarães, neste volume).

Esta é a direção. Felizmente para os professores, o ponto de partida dessa caminhada não é, normalmente, uma condição de completo vazio motivacional. Tem sido amplamente comprovado numa elevada quantidade de estudos que todo aluno já traz para a escola, como fruto de diversas experiências em seu meio, alguma forma de motivação positiva, que consiste em certas crenças, expectativas, objetivas e hábitos. Mais que isso, toda criança tem uma curiosidade natural que a faz explorar o que é novo, o que estaria na raiz de toda motivação humana (BROPHY, 1983; 1987,

STIPEK, 1996; VIDLER, 1977; SPIELBERGER & STARR, 1994). O trabalho educacional de se promover a motivação pode contar, portanto, com esse valioso recurso inicial da criança.

[...]

No presente volume, será descrito em pormenor, a propósito de cada grande enfoque motivacional, um conjunto das mais importantes estratégias de ensino que promovem a motivação conceituada genericamente como motivação positiva ou motivação para aprender. Assim, além das estratégias destinadas a promover tanto a motivação intrínseca como a orientação à meta de realização denominada como meta aprender, outras serão igualmente tratadas, como aquelas que visam desenvolver as crenças de autoeficácia ou superar a ansiedade nas situações de avaliação.

Parece importante que se considerem, antes de tudo, certas atitudes negativas e crenças errôneas que os professores podem abrigar e que coloca em risco seu trabalho de socialização da motivação positiva.

2. Rever certas crenças pessoais sobre motivação

Tanto a experiência diária como a literatura atestam que, em qualquer nível de escolaridade, os professores podem deter certas crenças ou teorias pessoais negativistas e errôneas sobre motivação. Entre elas, aparentemente a mais nociva e muito difundida é a crença de que os professores podem fazer muito pouco pela motivação, porque as condições contextuais são totalmente adversas, a ponto de frustrarem qualquer iniciativa nesse sentido. Acreditam até que fazem bem sua parte, mas outras forças incontroláveis neutralizam seus esforços. No final, ouve-se a frase que sintetiza tal percepção negativista: as coisas são como aí estão e não podem mesmo ser mudadas.

Há que se concordar que, particularmente em nosso país, afora notáveis exceções, existem condições ambientais, bem fáceis de se arrolar, que representam sérios obstáculos à eficácia do ensino. Mas, apesar dessas condições adversas, muitas das quais realmente escapam ao controle dos professores, eles precisam tomar consciência de que não estão totalmente de mãos amarradas. Restalhes amplo espaço de liberdade de ação no recinto das quatro paredes de sua classe (e até quando nem paredes tem sua sala de aula). A mídia tem divulgado, vez por outra, resultados extraordinários alcançados por professoras de nosso país que atuam em condições que não se acreditaria ser possível superar. E esses não são os únicos casos de sucesso educacional e talvez nem sejam os casos com os desafios mais difíceis.

Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores. E, para começar, a percepção de que é possível motivar todos os alunos nasce de um senso de compromisso pessoal com a educação; mais ainda, de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho (BROPHY, 1987; FIRESTONE & PENNELL, 1993; REYNOLDS, 1992). Mas não é só por isso.

Bandura (1993) preconiza que a motivação dos professores para trabalhar em qualquer condição depende acentuadamente do nível de sua crença de autoeficácia, ou seja, da crença de que pode exercer ações destinadas a produzirem certos resultados. Segundo esse autor, a motivação para enfrentar situações difíceis no ensino deriva do pareamento que a pessoa faz entre suas próprias capacidades percebidas e as condições reais dos desafios. Assim, altas crenças de eficácia são a primeira condição para os professores lidarem com o difícil problema de motivar seus alunos. Tais crenças originam-se, por sua vez, de influências sociais positivas de colegas e da direção e, mais do que tudo, de experiências reais de êxito, que ocorrem em função de muitos conhecimentos e habilidades adquiridas. Daí a segunda consideração que se segue.

3. Limitações do senso comum no uso de estratégias motivacionais

Para chegarem a experimentar êxito na tarefa de motivar os alunos, os professores não podem contar apenas com o senso comum ou com a intuição. Tome-se como exemplo o uso do elogio ou da

crítica em sala de aula. Intuitivamente, as pessoas podem achar que o elogio sempre é benéfico à autoestima e favorece a motivação; e a censura prejudica a autoestima e a motivação. Ora, as pesquisas mostram que os efeitos do elogio e da censura às vezes têm efeitos contrários ao que aparece nessa suposição. Já casos em que o elogio é contraproducente e a censura incrementa a motivação (BROPHY, 1983; PINTRICH & SCHUNK, 1996). Além disso, algumas professoras acreditam que para se ter alunos motivados é suficiente criar um clima emocional positivo em classe, o que se consegue simplesmente sendo uma pessoa agradável, atenciosa, toda desvelo e carinho. Sem diminuir a importância dessas qualidades positivas deve-se ter presente que os alunos precisam ser motivados para tarefas significativas, desafiadoras, mesmo que sejam árduas, não prazerosas, exigentes e sob cobrança externa.

Por isso, complexos como são, os processos motivacionais exigem um conhecimento sempre atualizado de todos os princípios relevantes e de resultados de pesquisas e que, adicionalmente, se desenvolvam certas habilidades através da prática e da reflexão.

A título de ilustração da complexidade dinâmica da motivação, imagine-se um adolescente que se defronta com as exigências de uma certa disciplina. Sem levar em conta qualquer componente afetivo, mas considerados apenas os pensamentos ligados à motivação, é preciso que se levem em conta diversas questões como estas: por acaso tem interesse intrínseco por aquele assunto? Em quanto ele valoriza aquela tarefa ou a disciplina, ou seja, que importância pessoal tem para ele? Que expectativa ele alimenta em relação aos objetivos daquela tarefa: a de aprender com ela, ou simplesmente de concluí-la e entregar? Estará mesmo orientado para aprender, ou para aparecer, ou simplesmente para ter algum sucesso com o mínimo de esforço? Qual o seu conceito de grau de esforço que, segundo ele, se deve aplicar nas tarefas escolares? Acredita ter condições pessoais de êxito? Ele vê a tarefa desafiadora, porém ao seu alcance? Todas essas questões revelam alguns entre os múltiplos aspectos da motivação e que podem alterar-se em função do tipo de tarefa, da influência dos colegas, do *feedback* recebido no percurso e assim por diante.

Por conseguinte, antes de mais nada, é preciso que o professor conheça tais mecanismos psicológicos ligados à motivação do aluno. Para ter êxito na tarefa de motivar adequadamente sua classe, todo professor deve dominar uma grande variedade de técnicas e saber usá-las com flexibilidade e criatividade. A complexidade e o caráter imprevisível das situações em sala de aula tomam insuficientes quaisquer receitas prontas.

Stipek (1996) pondera ainda que as diferentes técnicas destinadas a motivar os alunos podem atuar de modo interdependente, ou seja, nenhuma delas teria efeito positivo sem a contribuição de alguma outra ou várias delas. Ela exemplifica com a estratégia de deixar os alunos fazerem escolhas de tarefas, o que contribui para a motivação intrínseca. Mas, numa sala de aula em que for muito saliente a avaliação externa e a valorização de resultados sem erros, pode-se prever que os alunos escolherão, nesse contexto, tarefas mais fáceis e com pouco risco de fracasso, mas que não proporcionarão o desenvolvimento de novas habilidades. Portanto, para terem motivação positiva para aprender, não é suficiente que os alunos sintam que têm liberdade para escolhas pessoais.

Da mesma forma, qualquer inovação substancial em tomo das avaliações exige a participação também de outras práticas. Um professor que deixar de enfatizar as avaliações externas, mas cobrar tarefas ou fáceis demais, ou excessivamente difíceis, com maior probabilidade estará incentivando evitação das tarefas do que aplicação de esforço compatível e com o emprego de estratégias eficazes. De fato, se as tarefas cobrarem um esforço excessivo, ou, ao contrário, se forem tediosas, repetitivas, irrelevantes, não terá qualquer efeito a aplicação de nenhum dos demais princípios psicológicos da motivação.

A mesma autora alerta para que se leve em conta também o nível evolutivo dos alunos, sua história passada, suas expectativas. Por exemplo, eliminar repentinamente as recompensas externas, numa classe de alunos acostumados a trabalhar contando com elas, resultará em redução de esforço, não em aumento. Igualmente, dar tarefas desafiadoras que exijam esforço e persistência não dará certo com alunos com história prolongada de fracasso. E deixar que os alunos possam ter escolhas quanto às tarefas pode ser contraproducente com alunos que não sabem ainda avaliar suas

competências ou trabalhar de forma independente. Precisam ser primeiro preparados e treinados nessas habilidades prévias.

Um fator de facilitação, porém crucial para o êxito nessa empreitada, é o envolvimento da escola como um todo (MAEHR & MIDGLEY, 1991). Isto é, exige-se que todos na escola - professores, a direção e a equipe de apoio pedagógico - atuem de forma uníssona na mesma direção. Num ambiente de cooperação e de outras interações positivas, o esforço e as iniciativas de cada professor, individualmente, terão mais eficácia em função do clima de apoio que cada um representa para seus pares. Ademais, as reações dos próprios alunos, sobretudo em termos de envolvimento com a aprendizagem, resultarão de suas percepções do tipo de cultura da sua escola e não apenas do que faz cada professor em classe.

Referências bibliográficas (ver nota de rodapé)

ADELMAN, H.S. TAYLOR, L. Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, v. 16, n. 7, p. 384-92, 1983.

ALEXANDER, P.A.; GRAHAM, S.; HARRIS, K.R. A perspective on strategy research: progress and prospects. *Educational Psychology Review*, v. 10, n. 2, p. 129-54, 1998.

AMABILE, T.M. & HENNESSEY, B.A. The motivation for creativity in children. In: BOGGIANO, Ann K. & PITTMAN, Thane S. (eds.). *Achievement and Motivation: a Social-developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press, p. 54-74, 1992.

[...]

WIGFIELD, A. & GUTHRIE, I.T. Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist*, v. 32, n. 2, p. 57-58, 1997²

² O texto foi recortado a fim de atingir o objetivo proposto, e considerar tamanho do documento.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOBRE ESTILO MOTIVACIONAL¹

Sueli Édi Rufini Guimarães

2-Dados Pessoais

Sexo () Feminino () Masculino

Idade () até 22 anos () de 23 a 30 anos () de 31 a 50 anos () mais de 51 anos

Tempo de magistério () Nenhum () de 1 a 3 anos () de 4 a 10 anos () mais de 11 anos

Questionário sobre Problemas na Escola

Nas próximas páginas você encontrará uma série de situações. Cada uma delas descreve um incidente e, em seguida, apresenta quatro maneiras diferentes de resolvê-lo. Por favor, leia cada caso e considere cada opção de resposta. Pense o quanto as opções são apropriadas para lidar com o problema apresentado. Você pode achar uma das opções “perfeita” ou, em outras palavras, “extremamente apropriada” e, nesse caso, faça um círculo no número 7. Você pode considerar uma opção “completamente imprópria” e então circule o número 1. Caso você considere uma opção “razoável”, circule algum número entre 1 e 7. Por favor, avalie cada uma das quatro opções apresentadas para cada caso e assinale-a na escala que o acompanha. Há oito casos com quatro opções de resposta para cada um deles. Não há respostas certas ou erradas para essas situações. Os estilos das pessoas são diferentes e estamos interessados em saber o que você considera apropriado, tendo-se em vista o seu próprio estilo.

Algumas histórias indagam o que você faria como professor. Outras solicitam que você responda como se fosse dar um conselho para um outro professor ou para um pai de aluno. Algumas requerem que você responda como se você fosse um pai de aluno. Se você não é mãe ou pai ainda, simplesmente imagine como seria para você essa situação.

Por favor, para responder, faça um círculo, na escala, no número que corresponde à opção que você escolheu para cada situação.

1. Luiz é um aluno médio, com desempenho ao nível de sua classe. Entretanto, nas duas últimas semanas, ele parece desatento, apático e não tem participado do grupo de leitura. O trabalho que faz é bem feito, mas ele não tem completado as tarefas. Uma conversa pelo telefone com a mãe dele não trouxe informações úteis. A coisa mais apropriada para a *professora* de Luiz fazer é:

- a) Acentuar para ele a importância de terminar suas tarefas porque ele precisa aprender esse conteúdo para o seu próprio bem

1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio		moderadamente apropriado			muito apropriado	

- b) Conversar com ele sobre como ele percebe a escola e sobre quais são os motivos que o levaram a diminuir seu interesse pelas atividades de aprendizagem

1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio		moderadamente apropriado			muito apropriado	

- c) Nunca permitir que ele saia da sala de aula enquanto não tiver terminado as tarefas solicitadas

1	2	3	4	5	6	7
muito		moderadamente			muito	

¹ Guimarães, Sueli Édi Rufini. Avaliação do estilo motivacional do professor : adaptação e validação de um instrumento / Sueli Édi Rufini Guimarães. -- Campinas, SP: [s.n.],2003.- Orientador : Evelyn Boruchovitch.-Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,

impróprio apropriado apropriado

- d) Contar para ele que, quando tinha sua idade, também não entendia a importância das aulas e tarefas, mais tarde entendeu e teve que estudar mais para recuperar o tempo perdido

	1	2	3	4	5	6	7
muito							
impróprio			moderadamente			muito	
			apropriado			apropriado	

2. Em uma reunião de pais na noite passada, o Sr. e a Sr^a. Silva foram informados que sua filha Sarah havia progredido mais nas atividades escolares do que era esperado, desde a última reunião. Todos acreditam que ela continuará melhorando e que não deve ser retida na série (era o que os pais estavam esperando desde que receberam o último boletim). Como resultado da reunião, os pais de Sarah decidem:

- a) Premiar-la e prometer-lhe um prêmio especial se ela continuar melhorando

	1	2	3	4	5	6	7
muito							
impróprio			moderadamente			muito	
			apropriado			apropriado	

- b) Dizer que estão alegres com a sua conquista porque acreditam que o sucesso na escola depende dela mesma

	1	2	3	4	5	6	7
muito							
impróprio			moderadamente			muito	
			apropriado			apropriado	

- c) Falar com ela sobre o seu progresso mostrando que eles sabem que ela está se tornando cada vez mais independente na escola e em casa

	1	2	3	4	5	6	7
muito							
impróprio			moderadamente			muito	
			apropriado			apropriado	

- d) Continuar enfatizando que ela tem que estudar bastante para conseguir notas melhores

	1	2	3	4	5	6	7
muito							
impróprio			moderadamente			muito	
			apropriado			apropriado	

3. Daniel quase não se controla em sala de aula e acaba agitando outras crianças. Ele não dá a menor atenção quando *você* diz que está preocupado (a) porque *você* acha que ele não vai aprender as habilidades sociais que ele necessita. A melhor coisa que *você* deve fazer com ele é:

- a) Enfatizar o quanto é importante ele se controlar para se sair bem na escola e em outras situações

	1	2	3	4	5	6	7
muito							
impróprio			moderadamente			muito	
			apropriado			apropriado	

- b) Encaminhá-lo para uma classe especial que tenha a estrutura e as possibilidades de recompensas que ele precisa

	1	2	3	4	5	6	7
muito							
impróprio			moderadamente			muito	
			apropriado			apropriado	

- c) Contar para ele que na sua vida escolar *você* também não se comportou bem em algumas aulas e, com isso, perdeu algumas oportunidades interessantes

	1	2	3	4	5	6	7
muito							
			moderadamente			muito	

8. *Seu* filho tem obtido notas regulares na escola e *você* gostaria que ele melhorasse. Uma estratégia adequada seria:

- a) Encorajá-lo a falar sobre o seu boletim de notas e sobre o que o mesmo significa para a vida dele

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente			muito	
impróprio			apropriado			apropriado	

- b) Dizer que notas baixas significam que muitos conteúdos não foram aprendidos e poderão fazer falta no futuro

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente			muito	
impróprio			apropriado			apropriado	

- c) Ressaltar que ele deve ir melhor e que com notas como estas ele jamais entrará em uma universidade

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente			muito	
impróprio			apropriado			apropriado	

- d) Oferecer 1 real por cada conceito A obtido e 50 centavos por cada conceito B nos próximos boletins

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente			muito	
impróprio			apropriado			apropriado	

ANEXO 3

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Org). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

CAPITULO 1

A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem

ABIGAIL ALVARENGA MAHONEY

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA¹

pedpos@pucsp.br

1. Introdução

Nosso envolvimento com a questão da afetividade remonta à década de 1970, com os estudos de Carl Rogers. Tínhamos clareza de que, em nossas atividades educacionais, principalmente na sala de aula, não era só o cognitivo que deveria ser considerado, mas também o afetivo, e que o investimento nesse aspecto favoreceria as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento. Rogers deu-nos, e aos demais educadores daquela década, uma importante contribuição: ofereceu recursos para analisar a questão da afetividade e sua função no processo ensino-aprendizagem. Trouxe a discussão da afetividade nas relações interpessoais para dentro da sala de aula. As suas apregoadas condições ou atitudes facilitadoras — autenticidade, empatia, consideração positiva — foram uma boa chave para nossas buscas e deram origem a muitos trabalhos.

Ao mesmo tempo, outras questões surgiram: o que mais oferecer ao professor para lidar com o conteúdo, ao preparar seu ensino? Dentro dessa temática, um autor que oferecia um bom aporte era David Ausubel, com sua proposta de aprendizagem significativa, de uma perspectiva cognitivista.

Entretanto, essas alternativas implicavam a dicotomia razão-emoção. Embora os dois autores considerassem um elo entre elas, esse elo era pouco claro e não fazia parte de sua discussão teórica.

Isso levou-nos, na década de 1990, ao encontro da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, que nos pareceu uma resposta bastante lúcida para superar essa dicotomia, ao colocar como base de sua teoria a integração afetiva-cognitiva-motora, o que nos possibilitou uma reconceitualização do papel da afetividade no processo da vida psíquica e de como se expressa e como interfere no processo ensino-aprendizagem. Acresce a isso o fato de que, por ter Wallon se apoiado no materialismo dialético, falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural; levava-nos, portanto, a compreender de uma forma mais ampla o aluno *x*, numa escola *y*, numa comunidade *z*, que oferecia determinadas condições de existência, criando características específicas a ser conhecidas pelo professor para dar um direcionamento ao seu processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais produtivo.

Nessa época, na produção acadêmica, pesquisas e ensaios sobre a abordagem rogeriana no tocante à afetividade eram escassas, o mesmo acontecendo com trabalhos sobre a dimensão afetiva na ótica walloniana. Estudo feito pelas autoras e por pós-graduandos (MAHONEY, ALMEIDA, 2003), referente à produção de trabalhos sobre emoções, no período de 1991 a 2000, de professores e pesquisadores vinculados a programas, áreas de concentração ou linhas de pesquisa em psicologia da educação, constatou um reduzido número de publicações. Esse estudo revelou também que mais da metade dos artigos identificados enfocava a responsabilidade e o fazer do professor como provocadores de situações indutoras para as emoções e os sentimentos de alunos.

Uma possível razão para justificar o pequeno número de pesquisas na área da afetividade é dada por Kirouac (1994), que argumenta que só a partir dos últimos anos da década de 1970 os estudos

¹ Professoras do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

sobre emoção, até então considerados pela psicologia marginais, não científicos, supérfluos, sofreram uma mudança de interesse: surgiram, então, pesquisas empíricas e teóricas que aceitavam variáveis internas como explicativas do comportamento.

A escassez de pesquisas e estudos sobre a dimensão afetiva e sua relação como contexto educacional levou-nos a propor, em 2003, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação - PED - PUC-Sp, o *projeto* "Sentimentos e emoções envolvidos no processo ensino-aprendizagem" com o objetivo de identificar sentimentos e emoções que atravessam a relação pedagógica, suas situações indutoras, bem como os recursos para torná-la mais produtiva. Mestrados, doutorandos e também as autoras desenvolveram pesquisas nessa temática, e parte delas é apresentada neste livro¹

2. Referencial teórico

O referencial utilizado para análise e discussão dos dados de todas as teses e dissertações foi a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. Os conceitos priorizados foram: processo de integração dos conjuntos funcionais (afetivo, cognitivo, motor e pessoa); concepção de afetividade; emoções e sentimentos; o papel da afetividade nos diferentes estágios. Por que a seleção desses conceitos? Porque podem indicar possíveis direções para um ensino-aprendizagem mais produtivo e mais satisfatório, atendendo às necessidades, tanto do professor como do aluno, uma vez que esse processo só é compreensível quando concebido como uma unidade.

Integração funcional: afetiva-cognitiva-motora-pessoa

Os conjuntos ou domínios funcionais compõem, segundo a teoria, o psiquismo humano: formam um todo, um sistema regulador da vida mental. Afirma Wallon: "os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa" (2007, p. 117). São estudados separadamente apenas por necessidade de descrição, o que para Wallon "não pode ser feito sem certa artificialidade" (p. 113). Para efeito deste trabalho, descrevemos apenas o conjunto funcional afetividade.

Afetividade

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis: A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole.

- Emoção

É a exteriorização da afetividade, é sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. Estabelece-se um antagonismo entre emoção e atividade intelectual: sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o predomínio é cognitivo, as imagens são mais claras.

¹ .2 Essas pesquisas fizeram parte de uma comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em Funchal, Portugal (ALMEIDA, MAHONEY, 2007).

- Sentimento

É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias.

- Paixão

Revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. Para tanto, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas.

O papel da afetividade nos diferentes estágios

A dimensão temporal do desenvolvimento está distribuída, conforme Wallon (1979), em estágios que expressam características da espécie e cujo conteúdo é determinado histórica e culturalmente. O desenvolvimento do bebê ao adulto de sua espécie, do ponto de vista afetivo, pode ser assim caracterizado:

- ✓ Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano) - a criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em respostas a sensibilidades corporais dos músculos (proprioceptivas) e das vísceras (interoceptivas) e do mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para satisfazer suas necessidades básicas.
- ✓ Estágio sensorio-motor e projetivo (1 ano a 3 anos) - já dispondo da marcha e da fala, a criança volta-se para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para o contato e a exploração de objetos e pessoas de seu contexto.
- ✓ Estágio personalismo (3 anos a 6 anos) - é a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. Compreende três fases: oposição, sedução e imitação.
- ✓ Estágio categorial (6 anos a 11 anos) - com a diferenciação mais nítida entre o *eu* e *outro*, há condições para exploração mental do mundo externo, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração.
- ✓ Estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante) - aparece aqui a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre as quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores.
- ✓ Idade adulta - apesar de todas as transformações ocorridas nas fases anteriores, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser: reconhece suas necessidades, possibilidades e limitações, seus sentimentos e valores, assume escolhas em decorrência de seus valores. Há um equilíbrio entre "estar centrado em si" e "estar centrado no outro".

3. Sentimentos e emoções no processo ensino-aprendizagem

As pesquisas aqui apresentadas foram desenvolvidas ou só com alunos, ou com professores e alunos ou só com professores de diferentes níveis de ensino e diferentes cenários de aprendizagem: Ensino Fundamental (EF), Ensino Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Superior (ES; diferentes áreas), Programa de Educação Continuada - PEC (professoras atuando com novas tecnologias de informação e comunicação - NTIC), Programa de Alfabetização Solidária (professores

cursistas) ênfase foi dada às situações provocadoras desses sentimentos, das quais se podem extrair direções para tornar mais proveitoso e satisfatório o processo ensino-aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos variaram, com predomínio da entrevista; no entanto, os outros instrumentos também se revelaram bastante produtivos: redações, cartas, incidentes críticos. Além desses recursos, foi utilizada a observação não só durante a aplicação dos procedimentos, mas também na busca de melhor conhecimento do contexto onde as situações ocorreram.

Embora a afetividade tenha sido o foco desencadeador das pesquisas, em nenhum momento se perdeu de vista a integração dos conjuntos funcionais, atendendo ao alerta de Wallon.

Para a apresentação sintética das pesquisas que fazem parte deste livro, optamos por agrupá-las em: prioridade para aluno, para professor e aluno, e para professor.

- **Aluno**

Saud (2005) entrevistou meninos e meninas da 1ª série do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram sentimentos positivos (tranquilidade, entusiasmo, confiança, alegria e prazer) em relação a essa série. A maioria dos sentimentos está relacionada à professora, o que vem reforçar a sua responsabilidade no início da vida escolar das crianças.

Fernandes (2004), em redações de cinquenta alunos de 30 anos a 75 anos do Ciclo 11 do Ensino Fundamental do Ensino Supletivo sobre suas lembranças das aulas e dos professores de matemática, buscou compreender quais são os sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática e como esses sentimentos podem interferir no retorno desses alunos aos bancos escolares. Utilizou também registros de observações impressionistas. Na produção dos alunos são relatados episódios de humilhação, constrangimento e raiva, provocados por professores que tiveram no passado sentimentos que contribuem no presente para que esses alunos tenham a disciplina.

Loberto (2005) trabalhou com vinte alunos de licenciatura de educação física, utilizando-se de incidentes críticos, buscando compreender qual a percepção que os futuros professores de educação física têm sobre o papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Os resultados permitiram afirmar que esses futuros professores percebem a importância da afetividade nesse processo, que as dimensões afetiva e cognitiva estão imbricadas e que eles entendem que os sentimentos de respeito, aceitação, valorização de si e do outro devem permear a relação pedagógica.

- **Professor e aluno**

Silva (2005) investigou professores e alunos de curso de medicina veterinária. Aplicou questionários sobre sentimentos e emoções e, a partir da devolução de 21 questionários de alunos e 15 de professores, elaborou um programa de exercícios de bioenergética que teve como participantes voluntários sete alunos e sete professores. Estes passaram por duas entrevistas, uma após o término dos exercícios, a segunda seis meses depois. Os resultados revelaram sensível mudança de sentimentos desagradáveis para agradáveis: o estresse, o nervosismo e a impaciência cederam lugar a tranquilidade, melhora no humor, calma e redução na ansiedade, concomitantemente à redução na tensão corporal; revelaram também redução na inibição, principalmente no contato de alunos com docentes, e maior tolerância com os colegas.

Limongelli (2006) propôs-se analisar a influência que as vivências e as aprendizagens realizadas na disciplina de natação na licenciatura de educação física, subsidiada por conceitos e princípios da teoria walloniana, representaram para os alunos e a professora ao término da implantação de um projeto. Utilizou-se de questionário com questões abertas, entrevistas e incidentes críticos. Os dados revelaram que a teoria walloniana forneceu aos futuros professores de educação física subsídios para uma observação cuidadosa de seus alunos, para a identificação das necessidades e possibilidades deles. Os dados salientam também que a formação psicológica dos alunos não

pode ficar restrita aos livros somente e que a vivência de situações práticas é decisiva para seu desenvolvimento.

- **Professor**

Chaves (2005) procurou identificar os sentimentos de professores (as) em relação à indisciplina de alunos e alunas por meio de entrevistas semi-estruturadas com dois professores e duas professoras do Ensino Fundamental da rede pública. Todos os entrevistados relataram situações nas quais a temperatura afetivo-emocional foi elevada diante da indisciplina, tanto de aluno quanto de aluna adolescentes. Todos os entrevistados relataram sentimentos negativos diante da indisciplina, como raiva, antipatia, tristeza.

Tamarozzi (2004) trabalhou com dez cursistas de um Programa de Alfabetização Solidária, realizado em Moçambique, utilizando-se de cartas para responder à questão: "É relevante que, no processo de formação de professores, se dê lugar à expressão de afetividade (emoções, sentimentos, paixão)?" As cartas, bem como a atuação dos professores, provocaram a expressão de sentimentos de alegria, confiança e conforto. A partir da análise das cartas dos cursistas, procurou-se delinear alguns princípios norteadores para um processo de formação de professores.

Prandini (2005) investigou três professoras, por meio de entrevistas realizadas no decorrer de três anos, com o objetivo de compreender como, ao longo do tempo, algumas professoras inicialmente inexperientes na atuação mediatizada por NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) se desenvolveram no trabalho, passando a ter segurança e desenvoltura. Procurou também compreender os sentidos do trabalho na vida dessas professoras. Os dados obtidos, no tocante à relação pedagógica, revelam que a falta de contato face a face com os alunos teve grande impacto, mas a diferença de vínculo em relação ao aluno presencial foi aceita, e diferentes formas de comunicação foram estabelecidas. Mostrou-se essencial o registro sobre a produção dos alunos nas interações, uma vez que as professoras não tinham a imagem do aluno para ancorar as informações, o que dificultava a memorização. Outro fator que exerceu grande impacto na relação professor-aluno foi o fato de que todas as interações ficaram visíveis e registradas no ambiente, expondo assim tanto professores como alunos, o que gera inibição de ambos em relação à participação. Aparecem tanto sentimentos de alegria, confiança e envolvimento como de ansiedade e nervosismo.

Almeida e Mahoney (2006) buscaram compreender os sentimentos e emoções que permeiam o processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior, trabalhando com dezessete professores de diferentes áreas da graduação, com idades de 28 a 59 anos. Utilizando-se de questionários e entrevistas, identificaram os sentimentos e as emoções, suas situações indutoras e, a partir delas, as necessidades dos professores. Em todas as falas aparecem: necessidade da valorização, de reconhecimento por seu trabalho, de trocar experiências, de formar melhores profissionais.

Cumpram ainda destacar o trabalho teórico de Dourado (2005), que procurou responder à questão "Quais as características das relações sociais a partir das descrições dos estágios de desenvolvimento da teoria de Henri Wallon?". O objetivo foi sistematizar os conhecimentos sobre o tema com a finalidade de facilitar a divulgação para o público docente, respondendo a questionamentos comuns na área.

A partir das pesquisas apresentadas, elaboramos dois quadros com os sentimentos e situações indutoras que aparecem em todas as pesquisas apresentadas.

Quadro 1 - Sentimentos de *alunos* e situações indutoras, em diferentes níveis e cenários de escolarização

Sentimentos	Situações indutoras
Alegria	Frequentar a escola (séries iniciais do EF e EJA) Aprender (séries iniciais do EF e EJA) Aprender para ser melhor profissional (ES) Realizar as atividades propostas (EJA) Olhar atento do professor (séries finais do EF e EJA) Elogios de colegas e professores (séries finais do EF) Bom desempenho nas provas (séries finais do EF)
Tranquilidade	Boa relação com o professor (séries iniciais do EF)
Confiança	Professor que sabe compartilhar saberes (cursistas) Bons procedimentos de ensino (cursistas) Respeito pelo aluno (cursistas) Valorização do aluno (cursistas) Professores diferentes dos que já tiveram (EJA)
Orgulho	Percepção do seu desenvolvimento na escola (EJA)
Entusiasmo	Acerto na escolha profissional (ES)
Conforto	Acolhimento (EJA) Livre de ameaças (EJA) Possibilidade de expressão de dúvidas e ansiedade (EJA e cursistas)
Vergonha e constrangimento	Estar no meio de pessoas desconhecidas (EJA) Apresentação de trabalhos para colegas e professores (EJA e ES) Dificuldade para realização de tarefas (EJA)
Tristeza e mágoa	Ter problemas de relacionamento com colegas (EJA e ES) Ter dificuldades de aprendizagem (EJA) Relação insatisfatória com professores (EJA e ES)
Medo	Encontrar professores iguais aos que já teve (EJA) Início de uma nova situação escolar (EJA) Lembranças desagradáveis de professores de séries iniciais (EJA)
Raiva	Incapacidade para resolver atividades (EJA) Relações insatisfatórias com professores ou colegas (EJA e ES) Aulas improvisadas (EJA)

Quadro 2 - Sentimentos de *professores* e situações indutoras, em diferentes níveis e cenários de escolarização

Sentimentos	Situações indutoras
Alegria	Reconhecimento do trabalho pelos alunos (ES) Aprendizagem de novas formas de comunicação (PEC)
Confiança	Reuniões para discutir dificuldades (PEC) Aprofundamento teórico (PEC)
Entusiasmo	Comunicação com os alunos (ES) Atendimento de suas necessidades e de seus alunos (ES)
Envolvimento e empenho	Conseguir aprendizagem dos alunos (PEC e ES)
Tristeza	Tomar conhecimento de problemas com as famílias dos alunos e com os colegas (EF) Indisciplina de alunos (EF e ES)

Raiva	Indisciplina de alunos (EF)
Insatisfação	Políticas públicas (ES)
Impotência	Problemas que extrapolam a sala de aula (EF e ES) Indisciplina (EF e ES)
Ansiedade e nervosismo	Novidades e exigências de atuação mediatizada (PEC) Falta de contato face a face com os alunos (PEC)

Tanto alunos como professores expressam o desejo de relações interpessoais satisfatórias: que satisfaçam suas necessidades.

Ainda que tenham focalizado a situação de sala de aula, as pesquisas revelam que professores e alunos não estão protegidos dos sentimentos provocados por situações externas à sala de aula e à escola.

Em síntese, a identificação de sentimentos e de suas situações indutoras pode ser uma boa base para a discussão com professores, fornecendo-lhes indicadores úteis, para que iniciem a reflexão sobre sua prática, levando em consideração a dimensão afetiva, lembrando sempre quê as situações indutoras desvelam necessidades de professores e alunos a ser satisfeitas.

Referências

- ALMEIDA, L.R., MAHONEY, A.A. (2007). *A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem: o que atestam pesquisas*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal, Portugal.
- CHAVES, RS.L. (2005). *Sentimentos de professores(as) diante da indisciplina dose as) alunos(as) adolescentes no Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- DOURADO, I.c.P. (2005). *Relações sociais: estudo a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP.
- FERNANDES, A.A.T. (2004). *Quem tem medo de matemática? Sentimentos e emoções envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos de suplência*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- KIROUAC, G. (1994). "Les émotions". In: RICHELLE, Marc. *Traité de Psychologie Experimentale*. Paris, PUF.
- LIMONGELLI, A.M.A. (2006). *Formação de professores de Natação/Educação Ffsica Contribuições de princípios e conceitos wallonianos*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP.
- LOBERTO, T.S. (2005). *O papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem segundo futuros professores de Educação Ffsica*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R.; POS-GRADUANDOS (2003). Comunicação apresentada na 55a Reunião Anual da SBPC.
- PRANDINI, RA.R (2005). *Vidas de professoras: sentido do trabalho e formação. Um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP.
- SAUD, C. M.L.R (2005). *Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da Ia série do Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- SILVA, A. do RC. (2005). *Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos de Medicina Veterinária*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP.
- TAMAROZZI, E. (2004). *Cartas de Moçambique: uma experiência de afetividade no processo de formação de professores*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- WALLON, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa, Vega. _____. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo, Martins Fontes.

ANEXO 4

Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental

Sueli Édi Rufini Guimarães

Fábio é um dos três filhos adotivos de uma família cuja mãe faleceu há um ano. Vive com o pai que se divide entre o trabalho e o cuidado dos filhos adolescentes. Estuda na oitava série de uma pequena escola estadual. Foi um dos últimos alunos a confirmar sua matrícula, começando a frequentar as aulas no final de março e, em maio, deixou de comparecer. Retornou em junho do mesmo ano e tem vindo esporadicamente à escola, entre duas a três vezes por semana. Seu desempenho é muito baixo, apesar de parecer inteligente. Apresenta alguns maus comportamentos e seus professores relatam que ele atrapalha o andamento das aulas. Quase não interage com os colegas e passa grande parte do tempo sozinho. O pai confessa ter pouca influência sobre seu comportamento, queixando-se de que, nos últimos meses, Fábio tem passado algumas noites fora de casa.

Vilma, de onze anos, estudou desde a educação infantil em uma escola municipal do bairro onde reside. Foi transferida para outra escola estadual de um bairro vizinho para cursar a quinta série. Sempre esteve acima do peso para sua idade, mas, neste ano, alguns colegas passaram a chamá-la por diversos apelidos, o que a deixa muito incomodada. Nas aulas de educação física, dificilmente é escolhida para formar equipes e, constantemente, queixa-se de algum problema que a impede de participar das atividades. Evita as reuniões sociais com os colegas de classe. Nas últimas semanas tem passado grande parte do tempo absorta em sua carteira, não dando atenção às explicações dos professores.

Uma análise, ainda que superficial, dos casos descritos permite perceber que os dois estudantes não estão se sentindo aceitos socialmente, principalmente em seu ambiente escolar, e esse sentimento de exclusão está-lhes causando um desconforto emocional.

Problemas de interação social, semelhantes aos apresentados, são comuns em várias situações e etapas do desenvolvimento. No contexto escolar eles também se manifestam em todos os níveis de ensino, mas, no início e no decorrer da adolescência, observa-se uma maior incidência de dificuldades associadas a fatores sociais.

O início da adolescência é marcado por intensas mudanças no desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual das pessoas acompanhada por períodos de grandes incertezas e reflexões. O intervalo entre o período da infância e a fase adulta leva os adolescentes a se concentrarem na busca da própria identidade e na afiliação aos grupos de sua convivência. Os adolescentes constroem sua identidade, sobretudo, com base na percepção de quem são

e da posição que ocupam nos grupos aos quais estão vinculados. Os valores paternos deixam de ser o principal critério para organização do sistema de valores pessoais e os pares, os amigos, configuram-se no referencial gradativamente mais importante na vida do adolescente (Furrer e Skinner, 2003).

A maioria dos adolescentes cumpre com relativo sucesso as tarefas evolutivas, ou seja, adquirem autonomia sem romper os vínculos afetivos com os pais, constroem identidades razoavelmente saudáveis, estabelecem novos relacionamentos fora do círculo familiar, fixam metas futuras, internalizam e integram ao self valores sociais importantes. No entanto, essa transição tranquila não acontece para um número expressivo de jovens que não descobrem em si mesmos e no ambiente os recursos necessários para enfrentar os desafios. Em decorrência, são propensos a se envolverem em situações de conflito, a se sentirem inseguros e alienados (La Guardia e Ryan, 2002).

A escola é um dos contextos de interação social mais importantes na vida dos adolescentes, podendo fortalecê-los ou enfraquecê-los perante as dificuldades inerentes a essa etapa do desenvolvimento. Existe um consenso entre educadores e especialistas em educação a respeito da natureza social do ambiente escolar, assim como da premência de organizá-lo considerando as características e necessidades sócio-emocionais dos estudantes. No entanto, a principal preocupação da escola é com o domínio de conteúdos e com o rendimento dos alunos. Segundo Osterman (2000), principalmente no ensino médio, as práticas escolares promovem o individualismo e a competição, fomentando o isolamento e a alienação dos estudantes. Estratégias cooperativas, que fortaleçam as amizades e valorizem os esforços individuais e de grupo, são pouco comuns. Além disso, existe uma crença entre os educadores de que as necessidades pessoais e emocionais dos alunos são supridas mediante as interações com a família ou outras que ocorrem fora da escola.

O sucesso escolar do adolescente, definido principalmente pelos resultados de aprendizagem, em parte depende das atitudes e crenças por ele desenvolvidas sobre, por exemplo, a percepção de si mesmo, suas crenças sobre a eficácia pessoal, as metas que assume, entre outras. No entanto, os fatores sociais, representados pelos relacionamentos com os pais, irmãos, professores e colegas, são centrais na dinâmica do envolvimento dos alunos com a escola.

A aprendizagem pode ocorrer em condições de isolamento, quando a pessoa observa seu ambiente, experimenta novas situações, exercita novas habilidades, enfrenta desafios, realiza a leitura de um livro, entre outras atividades. Mas, como sabemos, a aprendizagem escolar acontece preferencialmente de modo social, na companhia de outras pessoas como professores e colegas. Também é evidente que a aprendizagem é somente um entre os diversos eventos que se sucedem na escola (Goodenow e Strengthening, 1992). Como aponta a literatura sobre a necessidade humana de pertencer, a percepção do adolescente sobre a qualidade do vínculo estabelecido com as pessoas de seu convívio é fundamental para um desenvolvimento saudável e para o seu sucesso na aprendizagem escolar (Osterman, 2000).

Este capítulo tem por objetivo apresentar, a professores e profissionais da área da educação, questões relativas às necessidades sociais dos adolescentes na escola. Com base na literatura sobre o tema, serão levantados aspectos teóricos concernentes à necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos para o desenvolvimento do adolescente. Também serão analisadas as implicações da satisfação ou frustração dessa necessidade no contexto escolar.

1. A hipótese da necessidade de pertencer

A ideia de pertencer tem sido amplamente difundida no meio educacional brasileiro, sempre associada ao desafio de oferecer às pessoas portadoras de necessidades especiais condições educativas no ambiente de ensino regular. Neste caso, o conceito adotado é o de inclusão. No entanto, a necessidade de pertencer é apontada como essencial para o desenvolvimento saudável de todos os indivíduos e, nessa perspectiva, ela será abordada neste capítulo.

A proposição da necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos não é nova na Psicologia. Segundo Reeve e Sickenius (1994), Harlow, já nos anos 50, assinalava que os contatos interpessoais e a percepção de ser amado, seriam condições importantes para um desenvolvimento pessoal saudável.

Em uma perspectiva humanista, a necessidade de estabelecer vínculos foi localizada no centro da hierarquia de necessidades proposta por Maslow (1968, De La Puente, 1982), após a satisfação das necessidades fisiológicas e de segurança e antes de necessidades mais elevadas, como o desejo por conhecimento ou por experiência estética. Em abordagens teóricas recentes, como no caso da Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985; 2000), a necessidade humana de pertencer ou estabelecer vínculos é analisada como uma propensão natural dos seres humanos e, como tal, constitui um dos determinantes do envolvimento intrínseco na atividade, juntamente com a percepção de competência e de autonomia. Nesta linha de investigação, no entanto, não é considerada a existência de uma hierarquia de necessidades, tal como fora proposta por Maslow (1968, De La Puente, 1982),

Freud (citado por Hilgard, 1969) considerou a necessidade de vínculo como derivada do impulso sexual e filial. Bowlby (1990), seguindo a tradição freudiana, compreendeu a necessidade de vínculo como uma decorrência do relacionamento materno. Nesse caso, as relações estabelecidas na vida adulta seriam um esforço pessoal para recuperar, de algum modo, aquele contato íntimo dos primeiros anos de vida. Atualmente, existe uma continuidade dessa linha de investigações que procura diferenciar os tipos de vínculos estabelecidos pelas pessoas durante todo o ciclo vital (La Guardia e colaboradores, 2000; Moreira e colaboradores, 2003).

Pesquisas que focalizam a atividade exploratória de bebês e crianças pequenas, citadas por Deci e Ryan (1996), indicam que ela depende de uma forte sensação de segurança e vínculo afetivo, proveniente de suas relações primárias com adultos significativos. Esta relação, no entanto, não é válida apenas para a primeira infância. Uma base segura possibilita um ímpeto de exploração para os indivíduos em qualquer fase da vida. A sensibilidade e a responsividade do adulto no relacionamento com a criança repercute positivamente para uma grande variedade de situações futuras, da infância à adolescência como, por exemplo, nos relacionamentos com colegas, com adultos fora do contexto familiar e no desempenho escolar (Furrer e Skinner, 2003).

Embora grande parte das investigações sobre o vínculo tenham focalizado os relacionamentos entre pais e filhos, trabalhos relativos à interação professor-aluno confirmam a relevância de se promover em sala de aula um ambiente favorável ao estabelecimento de vínculos seguros, mediante o interesse e a disponibilidade do professor no que se refere à satisfação das necessidades e perspectivas dos estudantes.

De acordo com a análise de Baumeister e Leary (1995), a maioria dos teóricos que abordou o tema não avaliou de modo empírico e sistemático suas proposições e, desse modo, estas permaneceram em um nível mais especulativo não tendo, talvez por esse

motivo, continuidade nas atuais abordagens. Para compreender melhor o estado atual do conhecimento nessa área, esses autores realizaram uma cuidadosa revisão de estudos teóricos e de mais de 300 pesquisas empíricas sobre a necessidade de vínculo, procurando avaliar se os resultados dessas investigações ajustar-se-iam à sua hipótese da necessidade humana de pertencer.

Quando se propõe a existência de uma necessidade, como fazem Baumeister e Leary (1995), uma importante questão é colocada: seria essa necessidade apenas um desejo, uma vontade pessoal, específica e localizada ou, em contraposição, configurar-se-ia em um motivo fundamental e universal, de tal modo que permitisse a compreensão de grande parte das ações humanas?

Os estudos atuais sobre vínculo, que seguiram a perspectiva freudiana, adotaram a primeira alternativa, ou seja, procuram diferenças individuais no tipo de vinculação estabelecido, concentrando-se em determinadas necessidades e satisfações emocionais relativas a alguns tipos de interação (La Guardia e colaboradores, 2000; Moreira e colaboradores, 2003). A hipótese da necessidade de pertencer, em contraposição, procura descobrir padrões gerais no ímpeto humano de estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas. Seus proponentes buscam formular uma metateoria, isto é, propor um conceito amplo, inclusivo, que incorpore todas as necessidades humanas ligadas ao pertencer.

Para alcançar seu objetivo, Baumeister e Leary (1995) procuraram atender a critérios metateóricos que tornariam possível aceitar a necessidade de pertencer como um motivo fundamental. Os principais critérios seriam: a necessidade deveria operar em uma ampla variedade de situações; influenciar padrões comportamentais, emocionais e cognitivos; produzir efeitos patológicos de longa duração quando frustrada; ser universal.

Segundo os mesmos autores, o conceito de necessidade de pertencer atende adequadamente a todas as exigências elencadas e, enfatizam, a maior parte das ações humanas estaria dirigida à satisfação desse motivo fundamental, isto é, uma necessidade de estabelecer e de manter, pelo menos em uma quantidade mínima, relacionamentos duradouros, positivos e significativos. Propõem, inclusive, que a organização cultural humana é, ao menos parcialmente, adaptada para satisfazer a necessidade das pessoas de viverem juntas.

Com base na hipótese da necessidade de pertencer, Baumeister e Leary (1995) preveem que as pessoas busquem estabelecer vínculos sociais de modo fácil, espontâneo, sem a exigência de condições especiais ou provocadoras. Além disso, há um grande investimento pessoal, de tempo e esforço, no sentido de ampliar os relacionamentos de apoio e uma relutância em romper os vínculos já estabelecidos. Por exemplo, mesmo sabendo que a formação de um determinado grupo é temporária, como para a conclusão de um curso, é comum os colegas mostrarem-se tristes, contrariados pelo iminente afastamento. Prometem-se correspondências regulares, trocam endereços, como se fosse possível estender por um maior período o relacionamento iniciado.

Ainda como resultado da sua revisão, Baumeister e Leary (1995) classificam a necessidade de pertencer como universal, pois há evidências de que a formação de grupos sociais, cujo relacionamento entre os membros é de proximidade, é observada em todas as sociedades, variando no tipo de agrupamento, no número e permanência de membros.

A análise de Baumeister e Leary (1995), fundamentada nos relatos de pesquisas sobre a necessidade de pertencer, permite considerar alguns resultados importantes, relacionados à sua satisfação ou frustração. Assim, a experiência de pertencer é ligada a processos

psicológicos relevantes como, por exemplo, o aumento dos recursos internos disponíveis para enfrentar desafios, situações de fracasso ou de conflito; percepções positivas sobre a própria competência e autonomia e, em decorrência, é associada a maiores níveis de motivação intrínseca; o fortalecimento do senso de identidade pessoal e a disposição para internalizar e endossar valores sociais relevantes. No ambiente escolar, o fortalecimento dos recursos internos dos estudantes, proveniente da satisfação da necessidade de pertencer, pode representar um maior envolvimento destes com as atividades de aprendizagem e, conseqüentemente, um melhor desempenho.

A percepção de pertencer também influencia as percepções da pessoa sobre os outros de seu convívio, levando-a a ver os amigos de modo mais favorável, a pensar neles com mais frequência e com um nível de maior complexidade. Emoções positivas como alegria, felicidade, exaltação e calma são observadas quando a pessoa se percebe incluída, aceita ou bem-vinda. Em contraposição, quando a pessoa se percebe rejeitada, excluída ou ignorada, são prováveis emoções intensas de ansiedade, depressão, tristeza, desconfiança, preocupação e solidão. Adolescentes que se sentem vinculados à escola e à família apresentam baixos níveis de estresse, são menos propensos a se envolverem com violência, acidentes, suicídio, abuso de substâncias químicas ou álcool e com promiscuidade sexual (Baumeister e Leary, 1995; Osterman, 2000).

Reportando-nos aos casos dos estudantes, descritos no início deste capítulo, os seus sentimentos de inadequação, solidão e tristeza podem ter origem na percepção de não pertencer nos principais grupos de convivência, família e escola, enfraquecendo-os e limitando seus recursos para lidar com os problemas. Muitas vezes, o isolamento, a recusa em participar das atividades escolares funcionam como uma defesa pessoal para alguns alunos, com pode ser analisado o caso de Vilma. Para outros, como Fábio, a agressividade pode parecer a alternativa de enfrentamento mais oportuna.

2. Necessidade de pertencer: alguns resultados de pesquisas

É recente a ideia de se conceber a necessidade de pertencer como uma variável subjacente ao envolvimento dos estudantes com a escola. Apesar do número reduzido de pesquisas voltadas para a investigação dessa relação, os resultados indicam efeitos positivos, isto é, os alunos que relatam sentimentos de pertencer ou de vinculação com as pessoas do ambiente escolar apresentaram níveis maiores de confiança, de emoções positivas, enfrentaram conflitos de modo mais adaptativo, trabalharam com mais afinco e, de modo geral, obtiveram maior sucesso nas atividades de aprendizagem.

Segundo a revisão de Baumeister e Leary (1995), os alunos que se sentem aceitos em seus diferentes relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares e aos professores. Serão apresentados a seguir os resultados de algumas investigações sustentam essa afirmativa.

Roser, Midgley e Urdan (1996), em um estudo sobre fatores interpessoais no ambiente escolar do ensino médio, descobriram relações significativas entre diversos aspectos sociais desse contexto e os sentimentos de pertencer e compromisso dos estudantes em relação à escola.

Os resultados do estudo conduzido por Furrer e Skinner (2003) indicaram que o sentimento de pertencer na escola desempenhou um importante papel na motivação e no

desempenho de crianças da 3ª a 6ª séries. Os vínculos estabelecidos com pais, colegas e professores somaram para a promoção da motivação dos estudantes. Os sentimentos de pertencer, segundo os pesquisadores, despertaram nas crianças entusiasmo, interesse e vontade de participar nas atividades de aprendizagem minimizando sentimentos de tédio, ansiedade, pressão e frustração. Em decorrência, crianças com tal padrão de interação receberam maior apoio por parte dos professores pais e colegas, o que reiterou seus sentimentos de pertencer. Crianças que se perceberam mais apreciadas em sala de aula por seus professores, relataram maiores níveis de alegria e de conforto. Por outro lado, aquelas que não foram reconhecidas ou que se sentiram ignoradas pelos professores foram, segundo avaliação desses últimos, mais prováveis de se mostrarem entediadas, infelizes e zangadas durante a participação em atividades. Embora os efeitos da percepção de vínculo sobre o envolvimento escolar tenham sido mais pronunciados para os meninos, as meninas relataram maior vínculo com os professores. Para crianças mais velhas, o vínculo com os professores foi o preditor de envolvimento mais destacado mas, no entanto, comparando-se com os autorrelatos de crianças mais jovens, observou-se uma diminuição nesse tipo de vínculo. Parece que, nos primeiros anos escolares, a figura do professor é uma importante fonte para a percepção de pertencer das crianças. No início da adolescência, ela compartilha sua relevância com outros vínculos estabelecidos.

Anderman e Anderman (1999) utilizaram uma avaliação da percepção de pertencer desenvolvida por Goodenow (1993) e descobriram maior preocupação em buscar entendimento pessoal e aumento de competência por parte de estudantes que relataram ser aceitos e de se sentirem como parte de sua escola.

Algumas pesquisas têm investigado o problema da necessidade de pertencer em diversas interações sociais entre adultos. Apesar de não focalizarem a escola ou a manifestação da necessidade em adolescentes, os resultados dessas pesquisas sustentam as proposições relativas à relevância de sua satisfação no ambiente educacional. Baumeister, Dori e Hasting (1998) realizaram uma investigação com base na afirmativa de que a necessidade de pertencer levaria as pessoas a se mostrarem amáveis e competentes aos outros de sua convivência, com o objetivo de parecerem mais atraentes. Nesse sentido, a autoestima seria uma medida, um parâmetro social, que informaria à pessoa o sucesso no estabelecimento de relacionamentos efetivos. A associação entre as medidas de percepção de pertencer e de autoestima apoiou essa afirmativa pois, relatos de diminuição de autoestima foram fortemente relacionados à rejeição, exclusão e outros fracassos na satisfação da necessidade de pertencer. Em contrapartida, aumentos na autoestima foram associados ao estabelecimento de relacionamentos satisfatórios.

Gardner, Pickett e Brewer (2000) examinaram como a percepção social e a memória são afetadas pela necessidade de pertencer. Os resultados dessa pesquisa indicaram que pessoas que se perceberam rejeitadas retiveram maior quantidade de informação social, comparadas com as que se sentiram aceitas. O maior processamento de informação socialmente relevante foi interpretado nesse estudo como sendo uma importante função adaptativa, ou seja, a atenção a peculiaridades das interações poderiam oferecer aos participantes informações sobre maneiras viáveis de intervir na rejeição percebida.

Em um estudo de laboratório, Baumeister, Twenge e Nuss (2002) apresentaram aos participantes a possibilidade de exclusão social no futuro, supostamente indicada pelo resultado por eles alcançado em uma avaliação de atitudes. Encontraram um aumento significativo do número de erros cometidos e uma diminuição de problemas resolvidos em um teste de desempenho realizado em seguida. Segundo os autores, a previsão de uma

futura situação de exclusão social resultou em uma diminuição significativa na capacidade de raciocínio lógico, mas não influenciou a recordação de uma informação simples.

Um trabalho semelhante ao anterior, com uma situação artificial e a preocupação com o controle de variáveis, Twenge, Catanense e Baumeister (2002) concluíram que a exclusão social propiciou mudanças significativas no comportamento dos participantes, mesmo em dimensões comportamentais que pareciam ter pouca ou nenhuma relação com a exclusão. A exclusão pareceu ter aumentado comportamentos de autoderrota e auto-prejudicadores.

A associação entre sentimentos de exclusão social e comportamentos agressivos foi o problema investigado por Twenge et al. (2001), principalmente como objetivo de descobrir o sentido dessa associação, ou seja, se as tendências agressivas ou violentas levariam à rejeição ou se a rejeição e a exclusão social promoveriam comportamentos agressivos. O estudo envolveu universitários, descritos pelos autores como inteligentes, bem ajustados e de sucesso, que foram submetidos a uma pequena experiência de exclusão social e de crítica, em situação artificial. Os resultados indicaram que o comportamento dos estudantes tornou-se mais agressivo e foi dirigido a pessoas que não foram a origem da exclusão. Os autores expandem suas conclusões para situações sociais naturais, nas quais as pessoas podem ser submetidas a uma série de rejeições importantes ou a uma "exclusão crônica", diferente da experiência a qual foram submetidos os estudantes universitários mas que, apesar de limitada, teve importantes repercussões em seu comportamento. Podemos associar esse resultado aos alunos que, no ambiente escolar, agem de modo agressivo em relação aos professores e colegas como, por exemplo, o caso de Fábio descrito anteriormente. Os dois estudos, descritos a seguir, confirmam a pressuposição de que subjacente à agressividade demonstrada por alguns estudantes podem existir fortes sentimentos de exclusão.

Laad (1990, Osterman, 2000), em um estudo longitudinal, descobriu que as crianças consideradas rejeitadas pelos colegas perceberam a escola de modo significativamente desfavorável, faltaram muito às aulas e apresentaram níveis de desempenho mais baixos que as outras crianças.

Wentzel e Archer (1995, Osterman, 2000), em um trabalho semelhante ao desenvolvido por Laad, acrescentaram que alunos rejeitados, mas com padrões comportamentais de submissão, não apresentaram diferenças em relação ao envolvimento escolar, quando comparados a alunos considerados médios. No entanto, aqueles estudantes rejeitados, percebidos na escola como agressivos, eram menos motivados e obtiveram médias inferiores nas avaliações de regulação interna.

Baumeister e Leary (1995) enfatizaram que a rejeição é relacionada às várias modalidades de estresse emocional, incluindo a solidão, a violência e o suicídio. Para os autores, os comportamentos agressivos dos alunos que se sentem rejeitados na escola são os recursos que eles têm para tentar estabelecer ou manter relações com os demais membros daquele grupo. Infelizmente, além de frustradas as suas tentativas, os seus relacionamentos terminam ainda mais prejudicados.

Um resultado particularmente importante destacado por Osterman (2000) foi o apoio oferecido pelos professores. Comparado ao apoio por parte da família e dos colegas, o oferecido pelo professor teve uma influência direta sobre o envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares. Segundo a autora, este dado deveria ser cuidadosamente analisado e possibilitar uma compreensão mais adequada dos motivos atribuídos à falta de motivação ou de atitudes impróprias dos estudantes em relação à escola. Geralmente, os problemas neste âmbito são associados a causas internas do aluno,

ao seu ambiente familiar ou ao próprio grupo de colegas a que pertence e, em menor proporção, são relacionados às interações com o professor. Nesse sentido, as evidências fortalecem a ideia de que deva haver uma atenção especial para ações dos professores que possam contribuir para a satisfação da necessidade de pertencer dos estudantes.

3. A escola como uma comunidade de apoio para os adolescentes

Uma das reformas educacionais mais urgentes, entre muitas apontadas por educadores de diversos países, é a de transformar as escolas em comunidade de apoio para jovens. Segundo Osterman (2000), o termo comunidade é empregado na literatura de formas variadas mas, geralmente, é definido como situação de pertencer ou de vinculação, ou seja, só existe uma comunidade quando seus membros se percebem incluídos, seguros e depositam confiança uns nos outros. Em outras palavras, o senso de comunidade é gerado pelo sentimento de que há uma familiaridade entre os membros, que eles se importam uns com os outros e com o grupo e, ainda, que as necessidades dos membros serão satisfeitas pelo compromisso de permanecerem unidos. Está envolvido um sentimento de segurança individual em relação ao vínculo estabelecido e à percepção de si mesmo como uma pessoa digna de receber amor e respeito.

Idealmente, a organização do ambiente escolar deveria oportunizar aos estudantes interações seguras e de apoio com adultos fora do círculo familiar as quais, por sua vez, promoveriam sentimentos de competência e de vinculação, essenciais para o desenvolvimento de capacidades psicológicas básicas, relevantes para o sucesso do aluno, para a motivação, desenvolvimento e desempenho escolar. No entanto, esse objetivo nem sempre é alcançado. Especificamente no início da adolescência, momento no qual as crianças estão especialmente sensíveis em relação a sua aparência física, intelectual e emocional perante as outras pessoas, as comparações sociais em situações de desempenho e a ênfase sobre as capacidades individuais integram-se ao cotidiano escolar. Além disso, a necessidade do adolescente de estabelecer interações positivas com adultos, fora da família, nem sempre é suprida pois, quando os estudantes passam para a quinta série (no início da adolescência, para grande parte deles), as disciplinas passam a ser ministradas por diferentes professores, com a duração média de 50 minutos cada aula, o que torna a interação mais distante e não tão adequada (Hargreaves, Earl e Ryan, 2001; Osterman, 2000).

Apesar de não ser negada a importância das necessidades sócio-emocionais dos estudantes no ambiente escolar, de modo geral, o domínio de conteúdos e os resultados de desempenho acabam sendo prioritários. A necessidade de pertencer não é considerada uma condição prévia para o envolvimento mas, muitas vezes, é apresentada como uma recompensa pela submissão do aluno às normas estabelecidas ou pelo bom desempenho.

Uma alternativa para criar um ambiente escolar que transmita segurança, confiança e apoie o desenvolvimento de jovens é ter como um dos norteadores da organização dos trabalhos da escola a necessidade de pertencer dos estudantes. Furrer e Skinner (2003) afirmam que a qualidade dos relacionamentos dos alunos deveria ser uma das prioridades dos educadores. Para esse fim, os adultos da escola deveriam estar atentos para promover interações que transmitissem a eles atenção, disponibilidade, cuidados, sensibilidade e calor humano. Parece uma tarefa difícil quando pensamos nas salas de aula repletas de adolescentes, cada um com suas necessidades particulares e, por outro lado, quase um rodízio de professores, que entram e saem das classes a cada período destinado à sua aula.

No entanto, existe a possibilidade de que a escola como um todo crie condições que possibilitem espaços para uma maior atenção aos estudantes. Nesse sentido, Vilma poderia perceber a atenção, compreensão e o interesse de uma professora sobre sua insatisfação com a atual aparência física e com a impossibilidade de acabar com os apelidos. Fábio poderia compartilhar com um professor ou professora um possível gosto musical ou por um time de futebol. O pedido de colaboração desses alunos em projetos desenvolvidos pela escola também seria uma alternativa possível pois, em todos os casos, a mensagem de aceitação, implícita nas ações dos professores, contribuiria para a satisfação da necessidade de pertencer dos estudantes.

4. Contribuições educacionais

Os educadores brasileiros, sobretudo aqueles que atuam no ensino fundamental e médio, enfrentam diariamente inúmeros desafios. Os alunos sinalizam em suas interações carências e necessidades variadas, cuja satisfação nem sempre está ao alcance do professor.

Reconhecendo as limitações das ações dos professores, a qualidade dos relacionamentos interpessoais dos estudantes nas escolas deveria constar na lista de prioridades educacionais.

O atual estágio de conhecimentos produzidos sobre a necessidade de pertencer permite considerar que o esforço, envolvimento, persistência e, em decorrência, os resultados de aprendizagem dos estudantes estão relacionados com suas experiências de aceitação no ambiente escolar. Esse reconhecimento e o esforço para promover interações de segurança não prejudicam o alcance de objetivos acadêmicos. Ao contrário, quando o aluno se percebe como uma pessoa digna de amor, de respeito, de atenção, de cuidados e de interesse sincero por parte de seus professores, entusiasmo, motivação, alegria e conforto serão as emoções prováveis, resultantes do envolvimento nas atividades de aprendizagem. A percepção de aceitação torna o aluno mais motivado e mais comprometido com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem.

Parece claro que satisfazer as necessidades sócio-emocionais dos adolescentes e dos alunos, de modo geral, é um desafio considerável para os educadores. Também parece óbvio que a necessidade de pertencer depende de interações positivas com os pais, irmãos e colegas da escola, não se restringindo aos relacionamentos entre professores e alunos. No entanto, assumir a tarefa de tornar a escola uma comunidade de apoio aos estudantes parece ser uma atitude possível e altamente promissora. Podemos concluir recordando as maneiras pelas quais os alunos referem-se à escola e aos professores quando sentem-se aceitos e seguros: " na minha escola....""o meu professor pediu que....".

Referências

- ANDERMAN, H. L., ANDERMAN, E. M. Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*. v. 25, p. 21-37, 1998.
- BAUMEISTER, R. F., DORI, G. A. Hastings, S. Belongingness and temporal bracketing in personal accounts of changes in self-esteem. *Journal of Research in Personality*, v. 32, p. 222-235, 1998.

- BAUMEISTER, R. F., LEARY, M. R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 117, n. 3], p. 497-529, 1995.
- BAUMEISTER, R. F.; TWENGE, J. M.; NUSS, C. K. Effects os social exclusion on cognitive process: anticipated aloneness reduces intelligence thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 83, n. 4, p. 817-827, 2002.
- BOWLBY, J. *Apego e Perda*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, v. 8, n. 3, p. 165-184, 1996.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- FURRER, C., SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children`s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 95, n. 1, p. 148-162, 2003.
- GARDNER, W. L., PICKETT, C. L., BREWER, M. B. Social exclusion and seletive memory: how the need to belong influences memory for social events. *Personality and Social Psychology Bulletin*. v. 26, n.4, p. 486-496, 2000.
- GOODENOW, C. Strengthening the links between educational psychogy and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, v. 27, n. 2, p. 177-196, 1992.
- HARGREAVES, A., EARL, L., RYAN, J. *Educação para mudança. Recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HILGARD, E. R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Ed. USP. p. 692, 1969.
- LA GUARDIA, J. G., RYAN, R. M., COUCHMAN, C. E., DECI, E. L. Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 79, n. 3, p. 367-384, 2000.
- MOREIRA, J. M., SILVA, M. F., MOLEIRO, C., AGUIAR, P., ANDREZ, M., BERNARDES, S.AFONSO, H. Perceived social support as an offshoot of attachment style. *Personality and Individual Differences*, v. 34, p. 485-501, 2003.
- OSTERMAN, K. F. Students' need for belongig in the school community. *Review of Educational Research*, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.
- PUENTE, M. DE LA. *Tendências contemporâneas em psicologia da motivação*. São Paulo: Cortez. p.227, 1982.
- REEVE, J., SCKENIUS, B. Development and validation of a breaf measure of three psychological needs underlyng intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational & Psychological Measurement*, v. 54, n. 2, p. 506-516, 1994.
- ROESER, R. W., MIDGLEY, C., URDAN, T. Perception of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functionig in school: the mediating role goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, n. 3, p. 408-422, 1996.
- TWENGE, J. M., BAUMEISTER, R. F., TICE, D. M., STUCKE, T. S. If you can't join beat them: effects os social exclusion on agressive behavior. *Jornal of Personality and Social Psychology*, v. 81, n. 6, p. 1058-1069, 2001.
- TWENGE, J. M., CATANESE, K. R., BAUMEISTER, R. F. Social exclusion causes self-deafeting behavior..*Journal of Personality and Social Psychology*, v. 83, n. 3, p. 606-615, 2002.

ANEXO 5

TOLEDO, M.: RUIZ, V.. **Autoconceito e autoeficácia e autoestima no contexto educacional.** UNPINHAL, 2005.

AUTOCONCEITO, AUTOEFICÁCIA E AUTOESTIMA NO CONTEXTO EDUCACIONAL¹

Valdete Maria Ruiz² e Carla de Toledo

RESUMO

Autoconceito, autoeficácia e autoestima são conceitos psicológicos diferentes mas estreitamente relacionados que vem sendo cada vez mais estudados no contexto educacional. Entretanto, muitas vezes, na literatura e na prática pedagógica têm sido utilizados de uma forma indiscriminada e ambígua. Tendo isso em vista, o presente artigo discute semelhanças e diferenças entre esses conceitos e apresenta estratégias que podem ser usadas por professores e educadores em geral, com o objetivo de desenvolvê-los. Conclui pela necessidade de integração entre essas estratégias, no sentido de oferecer apoio ao desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional dos estudantes.

Palavras-chave: autoconceito, autoeficácia, autoestima.

ABSTRACT

Self-concept, self-efficacy and self-esteem are different but closely related psychological concepts that have being more and more studied in the educational context. However, many times, in the literature and in the pedagogic practice, they have being used in an indiscriminated and ambiguous way. Having this in mind, the present article discusses similarities and differences between these concepts and presents strategies that can be used by teachers and educators in general with the objective of their development. It concludes for the need of integration between these strategies in sense of offer support to the students cognitive and social emotional development.

Key words: self-concept, self-efficacy, self-esteem

INTRODUÇÃO

Atualmente, em diferentes faixas de escolarização, há um número significativo de alunos com problemas de aprendizagem e muitos deles estão diretamente relacionados a fatores como o autoconceito, a autoeficácia e a autoestima. Essa é uma das razões pelas quais têm-se encontrado na literatura cada vez maior número de estudos e menções sobre esses temas.

Mas, muitas vezes, há uma certa confusão terminológica entre eles, o que faz com que acabem por ser usados de forma ambígua, indiscriminada e até sobreposta, com prevalência do tema autoestima, que envolve uma dimensão mais global e afetiva do *self* (PINTRICH e SCHUNK, 2002).

Uma outra razão é que, nas escolas, é que, nas escolas, é cada vez maior o número de professores que, em sua prática cotidiana, tem se preocupado em lidar com essas questões de forma mais efetiva, conscientes da necessidade de atuar, ao mesmo tempo, sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus alunos. Isso especialmente depois dos apelos recentes de educadores por uma educação mais humanista, ou seja, que integre melhor estes dois âmbitos do desenvolvimento. Influências nesse sentido provém das teorias de Piaget, Vigotsky e Wallon, além das obras *Inteligências Múltiplas* e *Inteligência Emocional* (RUIZ e OLIVEIRA, 2005).

¹ Artigo parcialmente baseado no Trabalho de Conclusão de Curso "Autoestima e aprendizagem" apresentado ao curso de Pedagogia do UNIPINHAL em 2005, pela segunda autora, sob orientação da primeira.

² Valdete Maria Ruiz é psicóloga pela USP-Ribeirão Preto, Mestre em Psicologia Escolar e Educacional e Doutora em Psicologia pela PUC-Campinas. Docente no Curso de Pedagogia do UNIPINHAL e do curso de Psicologia do UNIFAE. Endereço para correspondência: Rua José Bonifácio, 220 - Mogi Mirim SP, CEP 13800-060. E-mail growing@dglnet.com.br

Porém, nem sempre os educadores se sentem preparados para tanto, até por não distinguirem os constructos de autoconceito, autoeficácia e autoestima.

Sendo assim, o objetivo desse artigo é apresentar, sob o ponto de vista da Psicologia, as semelhanças e diferenças entre eles, além de sugerir estratégias específicas que podem ser utilizadas para favorecê-los, no contexto educacional.

AUTOCONCEITO

O autoconceito procede de processos cognitivos derivados das informações externas que a pessoa colhe a seu respeito. Tais processos são frutos das avaliações e opiniões alheias que vão se somando àquelas originárias das avaliações que elas próprias fazem de seus desempenhos, de suas ações e características pessoais (MOYSÉS, 2001).

Trata-se, assim, de um conceito que vai se formando ao longo do desenvolvimento sócio-emocional da pessoa, desde criança, e que se relaciona a aspectos cognitivos e sociais. Vale dizer que esses aspectos são, portanto, internos e externos a ela.

Sob o ponto de vista interno, Silva e Vendramini (2005) explicam que o autoconceito está ligado à ideia de uma ampla autodescrição, que inclui aspectos comportamentais (o que a pessoa faz ou é capaz de fazer), cognitivos (como ela se descreve) e afetivos (como se sente a seu respeito).

Contudo, não se pode esquecer que estes aspectos são influenciados por estímulos externos, como os mencionados por Moysés (2001).

O autoconceito pode ser considerado, também, como a percepção que a pessoa tem de si mesma a respeito de uma grande variedade de aspectos importantes para si, como habilidades e características acadêmicas, sociais, atléticas e pessoais, em qualquer estágio de desenvolvimento em que se encontre (PINTRICH e SCHUNK, 2002).

Quando se examina a literatura, verifica-se que, além das antes apresentadas, existe uma multiplicidade de conceituações para esse termo, mas não uma definição operacional clara e universalmente aceita. Todavia, de maneira geral, há uma certa concordância entre os diversos pesquisadores que definem o autoconceito como "basicamente a maneira como um indivíduo se percebe, ou seja, qual o conhecimento que ele tem de si" (SILVA E VENDRAMINI), 2005, p. 262).

Especificamente no contexto educacional, as autoras antes citadas consideram que o autoconceito recorre à percepção do aluno em relação à sua realização na escola. E, se considerada uma área de conhecimento, o autoconceito refere-se à percepção do aluno em relação a esta área. De forma geral, assumem que o autoconceito acadêmico pode ser definido como "o universo de representações que o estudante tem das suas capacidades, das suas realizações escolares, bem como as avaliações que faz dessas mesmas capacidades e realizações" (SILVA e VENDRAMINI, 2005, p. 262-263).

Nesse contexto, o autoconceito tem sido objeto de estudos que o relacionam ao sucesso/fracasso escolar. Em geral, esses estudos mostram que, quanto mais positivo o autoconceito de um aluno, melhor seu rendimento acadêmico (SILVA e FLEITH, 2005).

Entretanto, conforme afirmam Salvador e seus colaboradores (2000), isso pode ser discutível no início do processo de escolarização, quando os alunos não têm uma percepção precisa de suas habilidades e tampouco as relacionam com seu desempenho acadêmico. Já com a escolaridade mais avançada, a relação entre autoconceito e rendimento escolar tende a ser recíproca, porque o aluno, mais realista e ajustado, é capaz de avaliar melhor o impacto dos resultados acadêmicos por meio da percepção de suas habilidades e competências.

É nesse sentido que Silva e Fleith (2005) destacam a necessidade de que as escolas incluam em seus programas de ensino atividades que valorizem e reforcem nos alunos sua autocrítica, autopercepção de suas habilidades e autoavaliação de seus atributos como pessoa. Para tanto ressaltam o papel relevante do psicólogo escolar, tanto na estimulação e orientação dos educadores, como na utilização de seu trabalho de intervenção junto a alunos e pais.

Briggs (2000, p. 19) relaciona de forma clara o autoconceito com autopercepção de habilidades, capacidades e atributos de cada um, ao considerar que:

quanto mais o autoconceito de uma pessoa con-esponde às suas capacidades reais, à sua habilidade e ao seu potencial, mais provável é o seu sucesso. Terá, então, maiores oportunidades de se ver como uma pessoa adequada.

Sob esse prisma, o autoconceito se relaciona diretamente com a autoeficácia, como se pode verificar na sequencia.

AUTOEFICÁCIA

De acordo com a definição universalmente aceita pelos diferentes estudiosos do tema, a autoeficácia é "o julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de desempenho" (BANDURA, 1986, p. 391).

De forma congruente com a definição anterior, a autoeficácia também pode ser conceituada como a "crença de que a pessoa pode dominar uma situação e produzir resultados positivos", ou como a "convicção que a pessoa tem de que pode realizar com sucesso o comportamento requerido para produzir os resultados" (RUIZ, 2005, p. 37).

Com essas definições verifica-se que o constructo de autoeficácia é bem mais específico que o de autoconceito, já que se refere à avaliação que a própria pessoa faz a respeito de sua competência para realizar determinada tarefa, em determinado contexto. Também se verifica que tem uma natureza cognitivista social, na medida que incorpora elementos próprios da percepção da pessoa que dependem, por sua vez, de outros elementos provenientes do contexto de realização das tarefas.

Conforme revisão de Ruiz (2005), diferentes estudiosos – entre eles o próprio Bandura – têm discutido as similaridades e diferenças entre os conceitos de autoeficácia e autoconceito. Em geral, esses estudiosos verificaram que ambos são os dois constructos relacionados ao *self* melhor estudados até o momento e que, sob uma perspectiva conceitual, o autoconceito é um constructo mais complexo, por incorporar tanto respostas cognitivas quanto afetivas. Além disso, consideram que o autoconceito é mais fortemente influenciado por comparações sociais. Em contraste, a autoeficácia, se relaciona, principalmente, aos julgamentos cognitivos de alguém sobre suas capacidades, baseados num critério de domínio. Mas, apesar dessas diferenças, a maioria dos autores considera que os dois constructos demonstram estruturas internas similares, que são multifacetadas e hierarquizadas.

Já sob uma perspectiva metodológica, a mesma revisão indica que as pesquisas sobre autoeficácia demonstram definições operacionais mais consistentes, avaliações do constructo e dos resultados em contextos mais específicos e mais frequentes delineamentos experimentais do que correlacionais.

Tendo em vista que a escola é um desses contextos específicos, onde cada tarefa deve ser realizada de acordo com determinado grau de domínio, as crenças de autoeficácia dos alunos exercem papel importante sobre sua aprendizagem, motivação e desempenho, como demonstram diferentes estudos (PINTRICH e SCHUNK, 2002).

Para esse contexto, Schunk (1991) aproximou a definição de autoeficácia proposta por Bandura, considerando que os julgamentos de autoeficácia se referem às convicções do aluno quanto a dar conta de uma tarefa, num grau de qualidade definida.

Vale ressaltar que tanto na definição de Bandura quanto na de Schunk sobre a autoeficácia, existem três componentes.

O primeiro se refere a uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos etc, representados pelo termo capacidade. Por isso, não se trata das pessoas realmente as possuírem, mas de acreditarem que possuem.

O segundo componente diz respeito ao fato de que tais capacidades são direcionadas para organizar e executar cursos de ação, o que representa uma expectativa positiva das pessoas quanto a realização de tais ações.

Por fim, o terceiro componente do conceito de autoeficácia é o componente finalidade, já que são levadas em conta as exigências a serem cumpridas na situação específica.

Bzuneck (2001, p. 117) ilustra, por meio de um exemplo concreto, esses três componentes da autoeficácia e suas diferenças em relação ao autoconceito na área de Matemática, da seguinte forma:

Um aluno pode revelar autoconceito positivo em relação a essa área de conhecimentos, mas, frente a um certo problema novo, poderá julgar-se sem condições de poder resolvê-lo, isto é, não terá crença de autoeficácia no grau desejado. Portanto, a crença de autoeficácia restringe-se, a cada caso, a uma tarefa bem específica com que a pessoa se defronta, enquanto que o autoconceito (...), mesmo quando se refere a áreas específicas, ainda tem um caráter mais genérico do que a autoeficácia.

Entretanto, como outros, esse autor também considera que os dois constructos não são antagônicos. Ao contrário, pondera que, antes de mais nada, a autoeficácia faz parte do autoconceito e que, sem autoconceito positivo quanto a uma área de atividade, não haverá aplicação de esforço – o que está diretamente ligado à motivação do aluno para realizar suas demandas acadêmicas. De outro lado, ele destaca que, tendo-se em vista a motivação para a aprendizagem, também não pode

faltar o julgamento de autoeficácia, que focaliza aquela tarefa definida e circunstanciada.

Além dos aspectos relacionados às crenças de autoeficácia antes comentados, é importante considerar dois outros, diretamente ligados ao contexto acadêmico, que interferem nessas crenças: o sentimento de sucesso/fracasso e as comparações sociais.

Sobre o primeiro deles, Schunk (1991) considera que alunos com baixa autoeficácia tendem a evitar certas tarefas de aprendizagem, especialmente aquelas que são mais desafiadoras, pois isso lhes traria um sentimento de fracasso. Enquanto isso, alunos com alta autoeficácia tendem a trabalhar com maior entusiasmo e perseverança, mesmo quando sentem que as tarefas são mais difíceis, pois sentem que podem ser bem sucedidos.

A respeito das comparações sociais, Bandura (1986) adverte que, em sala de aula, *devem-se* evitar todas as práticas que levem os alunos a se compararem uns com os outros, pois isso, para muitos, contribui para o rebaixamento de suas crenças de autoeficácia, já que tenderão a se julgar menos capazes que os demais.

Dada a importância da autoeficácia no contexto educacional, autores como Brophy (1998), Bzuneck (2001) e Stipek (1998) têm recomendado estratégias que os professores podem utilizar para favorecê-la. Algumas estratégias baseadas nas sugestões, desses autores são apresentadas a seguir.

- Proporcionar aos alunos reais experiências de êxito.
- Comunicar aos alunos expectativas positivas quanto às suas capacidades, evitando ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas.
- Ensinar os alunos como ler, elaborar esquemas e resumir, melhorando suas habilidades de focalizar suas tarefas acadêmicas.
- Guiar os alunos no estabelecimento de metas de curto e longo prazo, sabendo-se que as metas próximas (de curto prazo) os ajudam mais a avaliar seu progresso e que essas metas, além disso, devem ser específicas e de adequado nível de dificuldade.
- Dar tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos os alunos, indistintamente, e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores. Com isso, todos têm desafios e todos têm reais oportunidades de acertos.
- Para os alunos que tendem a concluir por primeiro suas tarefas, dar atividades suplementares de enriquecimento que sejam interessantes para eles.
- Permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa.
- Permitir que cada um siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos.
- Alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, dando a assistência devida a cada aluno.
- Oferecer apoio e auxílio constantes, especialmente quando o aluno mostrar maiores dificuldades na realização de uma tarefa.
- Dar recompensas contingentes à execução da tarefa - já que essas têm maior probabilidade de orientá-los no próprio processo de execução - em vez de recompensas pela dedicação do aluno à tarefa.
- Evitar que os alunos fiquem excitados e ansiosos diante de tarefas novas ou mais desafiadoras.
- Comportar-se como um modelo positivo de adulto, lembrando-se de que algumas características desses modelos podem melhorar a autoeficácia.

Sobre esse último ponto, é fundamental ressaltar que a autoeficácia do professor tem um efeito importante na aprendizagem, motivação e desempenho de seus alunos.

Assim, conforme Santrock (2001), professores com baixa autoeficácia não têm confiança em si mesmos, se aborrecem diante de um mau comportamento dos alunos, se estressam, recorrem a modelos de comportamento punitivos e costumam dizer que jamais escolheriam essa profissão novamente. Já os professores com alta autoeficácia percebem seus alunos "difíceis" como capazes de aprender, consideram problemas de aprendizagem superáveis por meio de esforço e de estratégias adequadas.

O autor comenta, ainda, que escolas onde os diretores são rígidos e impedem inovações acadêmicas, que não esperam muito dos alunos e nem dos professores, que não se dedicam ao ensino e tendem a rotular uma alta percentagem de alunos como incapazes para aprender, tendem a levar os estudantes a ter uma baixa autoeficácia e um sentimento de inutilidade. Em contrapartida, quando o diretor assume uma liderança acadêmica eficaz as expectativas e os modelos para o sucesso estão presentes. Nesse caso, os professores tendem a considerar os alunos capazes e os apoiam para alcançar alto êxito.

AUTOESTIMA

Diferentemente dos constructos de autoconceito e autoeficácia, que têm natureza cognitivista social, o de autoestima costuma ser focalizado numa perspectiva humanista da educação, que tem raízes na teoria do psicólogo Abraham Maslow e que ressalta "a capacidade do estudante para seu crescimento pessoal, liberdade para escolher seu destino e qualidades positivas" (SANTROCK, 2001, p. 433).

Maslow (1954), em sua teoria da hierarquia das necessidades, definiu a autoestima como a capacidade da pessoa sentir-se bem consigo mesma, posicionando-a nessa hierarquia como uma das necessidades superiores do ser humano, somente abaixo da necessidade de autorrealização.

No entanto, foi um pouco mais tarde que surgiu o interesse pela investigação da autoestima, a partir do trabalho de outro humanista - o psicoterapeuta Carl Rogers - para quem a razão principal das pessoas terem uma baixa autoestima é que não lhes é dado um adequado apoio emocional, nem aprovação social. Isso porque, ele explica, à medida que as crianças crescem, se diz muito a elas: *você não fez isto muito bem, não faça isto, você podia ter feito melhor ou como pode ser tão idiota?* (ROGERS, 2002).

Não é difícil concluir que afirmações como essas têm um efeito negativo no desenvolvimento sócio emocional da criança, prejudicando sua autoestima, na medida em que esta também pode ser definida como

uma avaliação global da dimensão do se" que está relacionada a uma autoavaliação que a pessoa faz a seu respeito e reflete a confiança global e a satisfação consigo mesma (SANTROCK, 2001, p. 114).

Definição semelhante é apresentada por Briggs (2000, p. 4), que entende a autoestima como "a maneira pela qual uma pessoa se sente em relação a si mesma. (...) o juízo que faz de si e o quanto gosta de sua pessoa".

Comparando o autoconceito com a autoestima, Moysés (2001) afirma que, enquanto o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma a autoestima é a percepção que ela tem de seu próprio valor.

Dessa forma, a autora considera que a autoestima é a resposta, no plano afetivo, de um processo originado no plano cognitivo (base do autoconceito, como já mencionado). Em outras palavras, afirma, ainda, que a autoestima é a "avaliação daquilo que a pessoa sabe a seu respeito: gosta de ser assim ou não" (Moysés, 2001, p. 4).

Conforme indica Toledo (2005), são vários os fatores que podem levar ao desenvolvimento de uma baixa autoestima - entre eles questões ligadas ao contexto familiar e educacional. Quanto às consequências desse quadro para estudantes adverte que, embora para alguns a baixa autoestima seja algo passageiro, para outros pode se traduzir em problemas mais sérios, ligados ao seu baixo rendimento escolar, à depressão, a desordens de alimentação e até à delinquência.

É bom lembrar também que quando a baixa autoestima se combina com transições escolares difíceis (como a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Médio ou mesmo Superior) ou com problemas familiares (como a separação dos pais), esses problemas podem se intensificar. Sua gravidade dependerá não só da natureza da baixa autoestima do aluno, mas também de outras condições, dentre as quais a forma como os educadores as encaram e lidam com elas, em sala de aula.

Por todas essas razões, é importante que professores e educadores, em geral, estejam orientados sobre esses aspectos, sobretudo sobre os últimos.

Com esse propósito, Santrock (2001), baseado em trabalhos de outros estudiosos do assunto, sugere quatro grandes chaves para que as escolas e seus mestres ajudem a melhorar as autoavaliações de estudantes com uma baixa autoestima.

A primeira chave diz respeito à identificação das causas da baixa autoestima e das áreas fortes ou de competência para o *self*.

Para o primeiro aspecto, segundo ele, devem ser buscadas respostas a questões como: *a baixa autoestima se deve a um baixo rendimento acadêmico? a conflitos familiares? a habilidades sociais deficitárias?* Sobre o segundo, lembra que os alunos têm autoestima alta quando se sentem competentes em áreas que eles próprios consideram importantes. Portanto, é indispensável encontrar quais são as áreas de competência que valorizam os alunos com baixa autoestima. Estas podem ser, por exemplo, a aprovação social dos colegas, dos professores ou dos pais.

Caso se verifique que a baixa autoestima está relacionada, especificamente, a habilidades sociais deficitárias, Santrock (2001) indica que o professor use estratégias como:

- Ajudar o aluno preterido por seus pares a aprender a escutar e a seguir o que dizem estes últimos, tanto quanto a ter maior empatia com eles, em vez de tentar dominar as relações.
- Ajudar o aluno abandonado ou excluído a atrair e manter a atenção de seus pares, por meio de comportamentos socialmente adequados.
- Proporcionar conhecimentos sobre como pode melhorar as habilidades sociais deficitárias, o que inclui: saber como iniciar uma interação; saber como é importante ser simpático, amável e considerado; saber que é necessário mostrar respeito para com os demais, sendo cortês e escutando o que os demais têm a dizer; saber que oferecer apoio contribui para a amizade que um necessita mostrar em relação ao outro e que é importante dar atenção aos demais.
- Ler e analisar livros sobre relações sociais entre pares e proporcionar atividades e jogos de apoio, incluindo-os como unidades temáticas nos currículos para crianças e adolescentes.

Proporcionar aos alunos apoio emocional e aprovação social é a segunda chave proposta por Santrock (2001), a fim de favorecer a autoestima de estudantes.

A esse respeito destaca que, em cada sala de aula, há vários alunos que receberam muitas avaliações externas negativas, ao longo de suas histórias de vida. Pode ser que muitos deles provenham de lares conturbados que os humilham e oprimem sistematicamente ou que, talvez, tenham estado em outras salas de aula em que receberam muita retroalimentação negativa. É nesse sentido que o apoio emocional e a aprovação social que o professor, o orientador educacional ou o diretor da escola proporcionam pode fazer diferença e ajudar os alunos a se autoavaliarem melhor, conclui o autor.

Sobre isso, considera que o educador pode ajudar o aluno a aumentar seu autocontrole, usando técnicas de guia dirigida, tais como modelamento e incitação para realizar o comportamento esperado, reorientação para uma atividade mais aceitável e estabelecimento de limites claros. Deverá fazer isso em vez de impor regras, castigar condutas inaceitáveis, humilhar o aluno que se comporta mal, obrigá-lo a ficar sentado e em silêncio e servir de árbitro em desacordos.

A terceira chave indicada por Santrock (2001) é ajudar os alunos a atingirem suas metas ou objetivos.

Afirmando que as realizações melhoram a autoestima do aluno, ele recomenda que o professor lhe ensine diretamente habilidades acadêmicas, pois isso melhora seu rendimento e, conseqüentemente, sua autoestima. Mas não basta, segundo ele, dizer ao aluno que pode realizar algo; é preciso ajudá-lo, também, a desenvolver suas habilidades acadêmicas.

Observe-se que, nesse ponto, a autoestima se conecta com a autoeficácia e, portanto, seguindo as recomendações já aqui apresentadas sobre o segundo tópico, o professor poderá contribuir para uma maior autoestima de seus alunos.

Por fim, a quarta chave proposta por Santrock (2001) no sentido de apoiar a autoestima dos alunos é ajudá-los a desenvolver estratégias para enfrentar seu mundo, pois, segundo ele, quando o aluno está diante de um problema e, em lugar de evitá-lo, consegue enfrentá-lo de maneira adequada, sua autoestima, em geral, melhora.

Considerando-se que ser capaz de enfrentar de forma eficiente as circunstâncias que geram tensão ou estresse é um dos principais aspectos destacado por Gardner (1995) e por Goleman (1995), respectivamente nas teorias das inteligências múltiplas e da inteligência emocional, a seguir são apresentadas algumas estratégias baseadas em recomendações desses autores, a fim de que os professores possam ajudar seus alunos nesse sentido:

- Trabalhar com os alunos de forma que percebam o estresse como um desafio, em vez de vê-lo como uma ameaça.
- Trabalhar de forma cooperativa com os demais professores dos alunos e com seus pais, no sentido de avaliar causas de estresse e traçar um plano conjunto para lidar com ele.
- Ajudar a remover pelo menos um dos fatores que geram tensão na vida de seus alunos.
- Trabalhar com os alunos ajudando-os a descartar estratégias de enfrentamento ineficientes e aprender estratégias novas e mais eficientes. Isso inclui monitorar os alunos sob estresse ou pressão, para verificar se utilizam estratégias de enfrentamento ineficazes como dirigir seu estresse para os demais, guardar seus sentimentos para si mesmos ou negar-se a acreditar no que está acontecendo. Nesses casos, o professor pode ajudar animando os alunos a terem um ponto de vista mais otimista, a desafiarem

- seus pensamentos derrotistas e a evitarem a autocompaixão.
- Avaliar os recursos disponíveis para ajudar os alunos a enfrentar seu estresse. Entre esses recursos podem estar a própria família, amigos, o orientador da escola, outras instituições ou serviços psicológicos especializados. Estes devem ser contatados, caso o professor julgue necessário.

CONCLUSÃO

Como se pretendeu demonstrar com esse artigo, favorecer o autoconceito, a autoeficácia e a autoestima do aluno é tarefa que deve merecer máxima atenção no contexto educacional, porquanto ela se relaciona ao desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional do educando. E hoje, cada vez mais se reconhece que esses dois domínios do desenvolvimento humano são indissociáveis e necessários para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal de cada um.

Pelo que foi exposto, verifica-se que, embora os três constructos focalizados tenham definições e naturezas diferentes, em ambientes acadêmicos, de certa forma, eles se complementam no sentido de facilitar o desenvolvimento destes dois âmbitos do desenvolvimento.

A autoeficácia - o mais operacional dos três constructos focalizados - é, certamente, a que deve ser por primeiro apoiada nas escolas, pois, na medida em que o aluno consiga, diante de cada tarefa acadêmica, acreditar que tem capacidade para realizá-la, estará motivado para prosseguir e obter sucesso, mesmo diante de dificuldades e com maior esforço. Com isso, deverá ter uma percepção mais clara de suas reais competências, habilidades e potencial, o que favorecerá um autoconceito positivo sobre seu próprio valor, ou seja, autoestima mais elevada.

Por outro lado, vale destacar que o autoconceito e a autoestima, por serem constructos mais amplos e dependentes de outros contextos de desenvolvimento do aluno, nem sempre poderão ser tão diretamente favorecidas pelos educadores.

Não obstante, se aceitarem o desafio que têm em mãos e utilizarem de forma integrada e efetiva estratégias como as que foram sugeridas para apoiar a autoeficácia o autoconceito e a autoestima, poderão contribuir, e muito, para o desenvolvimento global de seus educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BRIGGS, Dorothy C. *A auto-estima de seu filho*. Tradução de Waltensir Dutra. 23. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BROPHY, Jere. *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill, 1998.
- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In BZUNECK, José Aloyseo e BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 116-133.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Tradução Marcos Santarrita. 173. ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 1995.
- MASLOW, Abraham. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1954.
- Moysés, Lúcia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papyrus, 2001.
- PINTRICH, Paul R. e SCHUNK, Dale H. *Motivation in education. Theory, research and applications*. 2a. ed. New Jersey: Pearson Education Inc., 2002.
- ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 73. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RUIZ, Valdete M. *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. 195p. Tese de doutorado. Psicologia como Ciência e Profissão. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005.
- RUIZ, Valdete M. e OLIVEIRA, Marli J.V. *A dimensão afetiva da ação pedagógica*. *EDUC(ã).ação Revista de Pedagogia-UniPinhal*, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, no. 3, p. 5-11, jan./dez.2005.
- SALVADOR, César C. et al. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTROCK, John W. *Psicología de la Educación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana, 2001.
- SCHUNK, Dale H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, p.207-231,1991.
- SILVA, Marjorie C. R. e VENDRAMINI, Claudete M. M. Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional, PUC-Campinas*, v. 9, no.2, p. 261-268, julho/dezembro 2005.

- SILVA, Suze S. S. e FLEITH, Denise S. Desempenho Escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços pedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, PUC-Campinas, v. 9, no. 2, p. 235-245, julho/dezembro 2005.
- STIPEK, Deborah J. 2a. ed. *Motivation to learn: from theory to practice*. New York: Viacom, 1998.
- TOLEDO, Carla de. *Auto-estima e aprendizagem*. 42p. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Pedagogia. UniPinhal- Espírito Santo do Pinhal, 2005.

ANEXO 6

APOIOS DO PROFESSOR À CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS PELOS ALUNOS

José Aloyseo Bzuneck¹

Numa visão construtivista da aprendizagem escolar, Coll (1997) salienta o princípio básico segundo o qual só consegue aprender o aluno que exercer ações mentais, ou seja, que seja mentalmente ativo nas diferentes tarefas escolares. Mesmo quando se considerarem procedimentos para o desenvolvimento profissional dos professores, a ênfase não deve incidir sobre o professor, mas sobre o aluno, considerado o protagonista do processo ensino-aprendizagem. Em consequência, a suposição é de que ninguém poderá ensinar eficazmente, se não conhecer o aluno, como ele aprende e qual é sua orientação motivacional nesse contexto. Ao mesmo tempo, ninguém poderá substituir o papel do aluno nos processos de aprender.

Com esse pressuposto em mente, o presente artigo focalizará os seguintes tópicos: (a) o aluno que aprende e a qualidade do processo de aprender; (b) possíveis falhas dos alunos em exercer as atividades mentais exigidas para uma aprendizagem de qualidade; (c) principais problemas de natureza motivacional em alunos nos diversos níveis de escolaridade. A propósito de cada um dos dois últimos tópicos, serão apresentadas sugestões de ações docentes destinadas a influenciar positivamente os alunos, como formas de apoio, para superarem seus pontos fracos e otimizarem toda a sua potencialidade intelectual.

O aluno que aprende e suas estratégias

De acordo com o modelo teórico de processamento da informação, que tenta explicar o processo de aprendizagem numa visão construtivista (para uma descrição completa dessa teoria ver, por exemplo, Bzuneck, 2004), aí são cruciais os seguintes fatores internos: as características do aprendiz, que incluem sobremaneira seus conhecimentos prévios; os processos de atenção e o trabalho mental que realizar em sua memória de trabalho. Nesse trabalho consiste o processo de aprender, pelo qual o aprendiz ativo manipula ou trabalha a informação. Os resultados da aprendizagem consistem em novos conhecimentos integrados nas redes da memória de longa duração.

Desta forma, a aprendizagem será prejudicada se os alunos carecerem de conhecimentos prévios relevantes, fenômeno não raro em alunos das séries mais adiantadas, ou se tiverem problemas de concentração ou de controle da atenção. Mas, além disso, haverá aprendizagem inadequada se os alunos não souberem o que devem fazer quando estiverem expostos a novos conteúdos, normalmente apresentados pelos professores em aulas expositivas, ou presentes nos textos. É sobre esse último problema que vamos nos ater mais detalhadamente.

Para aprender, o aluno deve processar os conhecimentos ou informações recebidas, o que significa que deve ir além de mera reprodução ou cópia, mas proceder a uma transformação e chegar a uma nova formulação, possíveis somente com o recurso a seus

¹ Manuscrito inédito. Londrina: UEL, 2008

conhecimentos prévios e através de compreensão genuína. Desta forma, identificaram-se dois tipos de alunos: os que fazem processamento de profundidade e os que fazem processamento superficial, com resultados diferentes.

Fazem processamento de profundidade os alunos que se preocupam com encontrar o significado e a organização de um texto, buscam descobrir os objetivos do autor e assim tendem a adotar as diversas técnicas que compõem as estratégias de aprendizagem mais elaboradas, como fazer resumos, paráfrases, levantar questões sobre o texto etc. Tal aprendizagem é de boa qualidade e duradoura.

Em contraste, configura-se o processamento de superfície quando o aluno se detém somente em ler e reler o texto, com alguma possível marcação, em selecionar certos fatos para memorizar, com apenas um mínimo de compreensão. Um exemplo desse comportamento é observado em alunos que, na iminência de uma prova, lêem o texto para captar alguma coisa e sair-se bem na prova. Suas estratégias se reduzem à repetição ou prática ou, no máximo, conforme os conteúdos, a recursos mnemotécnicos. Em síntese, o processamento superficial leva a uma aprendizagem apenas temporária e de má qualidade: não é aquilo com que se deve contentar um educador.

Explicação: por que muitos alunos preferem o processamento de superfície?

A literatura tem apresentado pelos menos quatro conjuntos de fatores explicativos para o fato de muitos alunos se contentarem com aprendizagem superficial: conceito de aprender equivocado; fatores motivacionais; falta de conhecimento de estratégias de aprendizagem, ou seja, de como se aprende; e nível inadequado exigências acadêmicas.

Conceito de aprender. Muitos alunos estão na escola com a ideia de que aprender consiste simplesmente em absorver informações, dados etc. e saber reproduzi-los fielmente nas avaliações. Aprender é decorar. Não entendem o aprender como um processo que exige compreensão, concatenação e integração de conhecimentos, inerente ao processamento de profundidade. Como consequência, praticam aquilo em que acreditam, isto é, aprendem superficialmente.

Fatores motivacionais. A adoção de um ou outro modo de processamento tem a ver, antes de tudo, com os objetivos e expectativas dos alunos, ou seja, com um aspecto de sua motivação (Pintrich e Garcia, 1991). Muitos alunos têm a percepção de que o professor cobra mera reprodução dos conhecimentos que lhes foram transmitidos. Daí, facilmente desenvolvem a expectativa de que para dar conta dessas exigências, não precisam ir além de estratégias superficiais, através de uma memorização, mesmo sem entender. Adicionalmente, a experiência comprova para esses alunos que é este o caminho do sucesso na escola. Quando, nos trabalhos e provas, se restringem a apenas reproduzir, mais ou menos literalmente, os conteúdos do texto ou das aulas, recebem nota alta, ou seja, seus comportamentos são reforçados, o que os leva a persistir em sua opção pelo processamento de superfície. Logo, o objetivo de ficar apenas com estratégias de superfície tem muito a ver com a percepção de um ensino nada construtivista.

Desconhecimento de outras estratégias. A literatura atesta que muitos alunos aprenderam bem cedo umas poucas estratégias ou métodos de estudo, como as de repetição ou prática, ou pouca coisa mais que isso. Pelo uso reiterado, que inclusive lhes trouxe algum sucesso em termos de notas e aceitação, acham que são as únicas estratégias possíveis e suficientes (Boruchovitch, 1999; Wood, Motz e Willoughby, 1998).

Carga de trabalho excessiva. Muitas pesquisas têm demonstrado que quando for

excessivamente alta a carga de atividades a executar (seja em termos de quantidade ou de dificuldade, ou por limitações de tempo), os alunos tendem a adotar um processamento de superfície, por ser o único viável naquelas circunstâncias. Uma carga de trabalho que é vista pelos alunos como exageradamente extensa ou difícil é aquela que é imposta sem levar em conta suas capacidades e seus conhecimentos prévios. Da mesma forma, se o ritmo for rápido demais é improvável que o conteúdo possa ser devidamente construído porque a qualidade do processamento decai. (Prosser e Trigwell, 1997; Marsh, 2001).

Por conseguinte, um(a) professor(a) que aspire ter alunos bem sucedidos e, futuramente, profissionais competentes, deverá intervir junto à sua classe para prevenir e remediar esses desacertos, que são facilmente identificáveis. Algumas ações podem ser oportunamente implementadas.

Ações docentes destinadas a implementar preferência por estratégias de profundidade

Segundo Gagné e Briggs (1979), ensinar consiste num conjunto de procedimentos planejados, com o objetivo de influenciar o processo de aprendizagem e os resultados desse processo. Ou, mais brevemente, ensinar significa ajudar outros a aprenderem, dando-lhes o devido apoio, orientação e acompanhamento.

Ora, para que os alunos visem processamento de profundidade, com expectativa de que é isso que lhes cabe, precisam perceber um tipo de ensino que privilegie experiências de intenso trabalho mental e não simples transmissão-recepção de conhecimentos. Em outras palavras, os professores precisam mostrar em que consiste uma aprendizagem significativa, criar certas expectativas quanto às aprendizagens, orientar os alunos e apoiá-los quanto aos métodos de estudos mais adequados em sua disciplina. Três linhas de ação parecem corresponder a esse papel do ensino.

1. Fazer os alunos experimentarem frequentes desafios em nível adequado, no decorrer da disciplina e não apenas nas provas, que os façam pensar/processar os conteúdos com estratégias de profundidade. A sala de aula deve ser marcada como um ambiente de reflexão, com uma cultura de pensar e não de simples transmissão-recepção de informações. O uso de questionamentos e debates em classe, acoplado às aulas expositivas, contribuirão para criar essa cultura.
2. As avaliações – formativas e somativas – precisam cobrar resultados de processamento de profundidade. Logo, não podem ser aceitas meras cópias ou reprodução mais ou menos literal seja dos textos, da internet, das próprias notas de aula etc., por serem formas de atividade que não representam processamento de profundidade. Por outro lado, é necessário valorizar e reforçar comportamentos e ações mentais que representem nas avaliações processamento de profundidade.
3. O próprio ensino com treinamento em estratégias, que também é papel do professor, deve conter a mensagem de sua importância e necessidade nos estudos daquela matéria. Entre as estratégias de aprendizagem que o professor pode e deve ensinar seus alunos merecem destaque a de fazer resumos ou paráfrases; levantar questões sobre o texto e responde-las; identificar a estrutura de um texto; fazer aplicações; e saber administrar o próprio tempo.

4. Em relação à quantidade de conteúdos x qualidade das aprendizagens

A se tomar como foco os conteúdos, ou tarefas, o princípio é o seguinte: mais tempo dedicado a uma tarefa com estratégias cognitivas de profundidade leva a processamento mais profundo, em comparação com menos tempo. Assim, 50 minutos são mais eficazes do que apenas 5 ou 15 minutos. Estudar apenas na véspera de uma prova rende menos do que se dedicar aos estudos com antecedência. Por conseguinte, os alunos precisam aprender a gerenciar seu tempo, visando a uma aprendizagem de qualidade.

Por outro lado, a se considerar a razão tempo, quando o tempo for limitado pelas circunstâncias, em paridade de outras condições, quanto mais conteúdos a serem processados nessa unidade de tempo tanto mais provavelmente será superficial o processamento. Portanto, como princípio prático, é preferível que o professor restrinja a quantidade de matéria para conseguir uma otimização das aprendizagens, com processamento de profundidade.

Entendendo a motivação dos alunos

As tarefas de aprendizagem em quaisquer séries escolares são árduas, extensas, complexas e, sobretudo, obrigatórias. Daí que exigem envolvimento, esforço, dedicação e persistência, já que aprender leva tempo e inevitavelmente surgem dificuldades e fracassos. Por isso, o aluno deve ter motivação, que é uma variável crucial nas aprendizagens escolares (Bzuneck, 2009). A motivação faz coisas acontecerem. Aluno desmotivado ou apático não se envolve nas tarefas.

Todo professor precisa entender os processos motivacionais dos seus alunos por dois motivos importantes. Primeiro, para não perturbar uma motivação positiva para aprender já instalada. Certos modos de agir de professores e professoras têm por efeito corromper ou apagar a motivação já presente. Em segundo lugar, é preciso conhecer tais processos para saber lidar com problemas de que eventualmente eles sejam portadores. Problemas podem consistir na falta de motivação ou numa motivação distorcida. Nos dois casos, provavelmente têm origem com professores dos anos anteriores de escolaridade, apresentando-se de muitas maneiras. Uma intervenção eficaz exige, para seu tratamento, conhecimentos que vão além do senso comum.

Entre os exemplos de motivação distorcida ou até insuficiente está o caso de muitos alunos condicionados a estudar somente em função de controladores externos, como provas marcadas, cobranças, nota para passar, não valorizando o aprender em si. Esses alunos nada fazem além do que é mandado, o que reflete uma orientação motivacional puramente extrínseca. Nessa mesma linha, é comum que, em muitos cursos, boa parte dos alunos tenha por objetivo apenas o certificado ou diploma, com pouco ou nenhum interesse pela aquisição das competências que o curso específico lhe proporciona. Em todos esses casos, a previsão é de que o empenho será reduzido para um nível mínimo, que considerem suficiente para conseguir a nota desejada, além da tendência a fraudes e colas e do apelo à bajulação do professor. Como agravante, alguns adolescentes alimentam baixas expectativas quanto a espaço no mercado de trabalho futuro, isto é, não vêm para quê aprender tanta coisa na escola. Por último, porque também trabalham, muitos não têm tempo para estudo e maior envolvimento nas aprendizagens, resignando-se a aprender com estratégias superficiais e a satisfazer minimamente as exigências.

Com alunos desmotivados ou com motivação limitada, há professores que alegam que seu papel consiste em ensinar quem quer aprender e acham que os problemas de alunos desmotivados ou com motivação distorcida são da responsabilidade dos pais. Outros, porém, assumem como seu esse problema e mostram-se pessoalmente interessados em influenciar a motivação de seus alunos, visando para eles os melhores resultados de aprendizagem. É para esta última categoria de professores que a literatura disponibilizou um conjunto de subsídios, que serão expostos aqui brevemente. Versões mais completas poderão ser encontradas em Bzuneck (2010), Pintrich e Schunk (1996) e Stipek (1998).

Linhas de ação docente em relação à motivação dos alunos

A atuação do professor nessa área se faz particularmente necessária no início de um semestre ou de um ano letivo, mas deve também ocorrer a qualquer momento, ao longo do ano letivo. A motivação de um aluno é sempre passível de alterações e oscilações, em função de vários fatores, internos ou externos. Ou seja, ela pode tanto incrementar-se e aprimorar-se como decair ou desvirtuar-se, tornando-se menos ou nada adaptadora para os processos de aprender. Em poucas palavras, todo (a) professor (a) deve usar estratégias tais que incrementem a orientação para aprender, ao mesmo tempo em que não oxigenem e até coíbam qualquer tentativa de evitação do trabalho mental.

Existem várias abordagens teóricas à motivação do aluno. Mas aqui será privilegiada a teoria de metas de realização. Para se conseguir direcionar os alunos à meta de realização denominada aprender, foram particularmente desenvolvidas quatro categorias principais de estratégias de ensino, que serão descritas a seguir: mostrar significado e relevância; como dar tarefas; uso de embelezamentos; e reações construtivas após as avaliações.

I. Como tornar significativas as tarefas e atividades

Há diversas formas pelas quais os alunos poderão ser convencidos da importância das aprendizagens de uma dada disciplina, e que é um primeiro fator básico para a motivação. Uma dessas formas consiste na valorização da matéria pelo(a) próprio(a) professor(a), que exerce sempre o papel de modelo para seus alunos. Tal valorização transparece em comportamentos como de dedicação, trabalho sério na preparação de aulas e avaliações, pontualidade e, acima de tudo, evidencia-se no entusiasmo com que trata os assuntos relacionados à sua disciplina. Para ser modelo efetivo, porém, o(a) professor(a) deve manter um relacionamento sincero e positivo com os alunos, aparecendo para eles como uma pessoa com qualidades e sempre disposta a dar apoio e ajuda.

Entre as verbalizações e argumentações, pode-se mostrar que o domínio daquele conteúdo pelos alunos é meio ou instrumental para sucesso no exercício da profissão pretendida. Este argumento é eficaz para aqueles que já estão bem definidos quanto a seu futuro. Por exemplo, matemática ou cálculo são ferramentas em inúmeras profissões.

Outra forma de argumentação consiste em se demonstrar que os conhecimentos ou habilidades que agora devem ser dominados são pré-requisitos para outros que virão mais adiante e que o aluno espera ansiosamente por aprender, ou seja, que já está valorizando por antecipação. Em outras palavras, essa forma de argumentação mostra que as aprendizagens atuais são relevantes para seu crescimento pessoal em direção a suas metas. Em certos casos, vale o emprego da metáfora de que trabalhar o atual conteúdo constitui uma verdadeira ginástica mental, que contribui para o desenvolvimento da inteligência. Com

aquele estudo, o aluno ficará mais inteligente, mais capaz, o que é uma argumentação que faz apelo à autoestima.

Capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos é outra forma de motivar, particularmente indicada quando se trata de crianças e adolescentes. Assim, por exemplo, com o objetivo de instalar o gosto por leitura e prática de redação, pode-se solicitar a leitura de livros ou revistas sobre temas populares entre eles, como esportes, música, veículos, computação, agricultura etc., pedindo trabalhos escritos sobre as leituras, incluindo aí observações críticas. De modo geral, todo aluno passa a ver significado e importância nas aprendizagens escolares se elas aparecem de alguma forma relacionadas com sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses. Isto significa trabalhar com tarefas autênticas como veículos para o desenvolvimento da aprendizagem e do interesse. Isto, porém, implica que o(a) professor(a) precisa conhecer bem a realidade de seus alunos.

II. Como dar tarefas e atividades

A literatura psicológica tem salientado que, para assegurarem a motivação, as tarefas devem apresentar-se com três principais características: ser próximas, a serem cumpridas em tempo previsível; bem especificadas, sem ambiguidades; e, sobretudo, em nível adequado de dificuldade ou desafio.

Todo aluno motiva-se apenas quando lhe dão tarefas que sejam desafiadoras, ou seja, que tenham um grau adequado de dificuldade, que é um grau intermediário entre facilidade e dificuldade exagerada. Neste sentido, todo desafio será em si mesmo difícil, caso contrário nem seria desafio digno desse nome e sua apresentação só causaria tédio. Mas deve ser visto ao mesmo tempo como acessível, isto é, que pode ser superado mediante o esforço. Por isso, o grau de dificuldade tem que fazer fronteira com as capacidades atuais do aluno: nem alto demais, nem fácil. Desafios excessivamente difíceis para um aluno imediatamente causarão ansiedade alta e, a seguir, lhe acarretarão frustração pelo fracasso, além de irritação e, possivelmente, sentimentos de incapacidade. Neste caso, vem a desistência, ou seja, tais desafios terão efeitos nocivos à motivação. É verdade que, nas fases iniciais da aquisição de novas habilidades, é recomendado dar desafios mais fáceis, pois eles favorecem a percepção de autoeficácia mas, na sequência, são os desafios mais difíceis, desde que acessíveis, que podem trazer informação sobre as verdadeiras capacidades e sustentar o esforço ao longo de toda a execução.

Os bons desafios já são motivadores porque, por sua própria natureza, exigem esforço. Só o bom desafio é incentivo para o esforço, pelo fato de causar conflito, desequilíbrio e, portanto, excitação. Além disso, um bom desafio exige tempo para ser cumprido. Daí que os professores não podem pressionar os alunos para cumprirem rápidas as tarefas propostas. E nem os alunos devem pensar que o esforço prolongado numa tarefa é sinal de falta de capacidade. Um bom indicador de que o desafio apresentado foi de nível intermediário é o fato do aluno aplicar esforço por algum tempo, mas que chegue a bom resultado.

Há, porém, a esse respeito, um problema educacional: o que seria uma tarefa de bom nível de desafio para uma classe inteira, quando ela é composta de alunos com inteligências, experiências e habilidades em graus diversos? Como aplicar tarefas com um grau adequado de dificuldade, de modo que todos os alunos se sintam desafiados, mas com expectativa positiva de dar conta?

Considerando-se que um grande objetivo da educação é fazer com que todos os alunos tenham real chance de sucesso e de progresso, Stipek (1998) propõe as seguintes estratégias, que coletou de pesquisas sobre a promoção da motivação intrínseca: (a) dar tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; com isso, todos têm desafios e todos têm reais chances de acertos; (b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e interessantes; (c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa; (d) permitir que cada um siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos; e (e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não se cristalizem e todos recebam a devida assistência.

III. Uso de Embelezamentos

Chamam-se *embelezamentos* certas estratégias de ensino que contribuem para a motivação, pelo fato de provocarem interesse pelas atividades, curiosidade e emoções positivas. São indicados também para quebrar a rotina e a mesmice, para prevenir e quebrar o tédio e para amenizar o caráter de aridez de certos conteúdos e o caráter de obrigatoriedade.

A literatura tem valorizado nessa categoria a adoção de variedade e diversidade de tarefas, de métodos, recursos etc., pelo fato de que toda novidade estimula a curiosidade e o interesse. Vale também e apelo à fantasia, que inclui jogos, construção de maquetes, dramatização, júri simulado, *'role-playing'*, painéis, debates, trabalhos em grupos cooperativos, alternados com atividades individuais. Também é preconizado o emprego de tecnologia, como *data shows*, filmes, microcomputadores etc. Por último, é particularmente recomendado que, quando possível, seja facultado ao aluno algum tipo de escolha de tarefa, uma estratégia já sugerida anteriormente por Stipek (1998), ao tratar dos desafios em classe.

Muitos professores acreditam que motivar é usar de embelezamentos. Entretanto, eles encerram algumas limitações, que convém ter presentes. De si, muitos deles não garantem um trabalho mental de profundidade; perdem facilmente o poder de suscitar interesse, se forem frequentes demais ou repetitivos; e, em geral, não possuem força para manter o interesse, valendo apenas para excitá-lo inicialmente. Como o próprio nome *embelezamento* sugere, trata-se apenas de um aditivo com forte componente afetivo, mas que não dispensa as outras estratégias motivacionais aqui apresentadas.

IV. Como reagir às tarefas executadas: Dar feedback

Cabe, sobretudo ao professor a tarefa essencial de fornecer *feedback* aos alunos, por ocasião das tarefas cumpridas, que se trate de provas, trabalhos, exercícios, respostas orais em classe etc. *Feedback* é informação ao aluno sobre seu desempenho. Suas funções estão ligadas maximamente às suas duas formas básicas: *feedback* positivo ou confirmatório e *feedback* negativo ou corretivo. ,

Embora este último seja igualmente importante no contexto das aprendizagens, para que o aluno supere erros e mal-entendidos, vamos deter-nos aqui ao *feedback* confirmatório ou positivo. Seu conteúdo consiste de uma informação ao aprendiz de que a tarefa está bem cumprida, o objetivo foi atingido etc. É importante que o aluno receba tal informação, pois a

experiência de êxito só é completa quando ficar sabendo que atingiu os objetivos e que seu esforço valeu a pena. Desta forma, o simples *feedback* positivo tem o potencial de alimentar a motivação por dar apoio às autopercepções de capacidade e por atender a uma importante necessidade humana, que é a de sentir-se mais competente e com emoções positivas. Midgley e colaboradores (2002) elaboraram uma lista com os princípios ou regras relativamente aos momentos e maneiras de mostrar reconhecimento pelo que o aluno fez de certo.

PRINCÍPIOS SOBRE QUANDO E COMO PROFESSORES (AS) DEVEM MOSTRAR RECONHECIMENTO (Midgley e Cols., 2002)

1. De cada aluno (a) reconheça o esforço individual, a realização e o progresso.
2. Dê a todos os alunos oportunidades de receberem reconhecimento.
3. Mostre reconhecimento em particular, tanto quanto possível.
4. Evite "o mais", ou "o melhor" nas verbalizações reconhecimento ou ao recompensar - com nestas expressões "foi o melhor projeto", "Foi quem mais progrediu": tais expressões induzem comparação social com outros.
5. Evite mostrar reconhecimento pela ausência de erros, ou pelo número menor de erros numa determinada tarefa.
6. Evite usar os mesmos critérios para todos os alunos. Como no caso de premiar os que obtiveram a nota maior.
7. Reconheça os alunos por haverem assumido tarefas desafiadoras ou por haverem investido mais suas capacidades, mesmo cometendo erros. Isso representa uma mensagem muito convincente do que é valorizado em classe.
8. Reconheça os alunos por haverem adotado modos diferentes ou incomuns de resolver um problema ou de abordar uma tarefa. De novo, você está revelando que você valoriza que o aluno proceda de modo autônomo.
9. Procure envolver os alunos no processo de reconhecimento. Que é que eles valorizaram? Quanto de esforço eles sentem ter aplicado? Onde eles sentem que precisam melhorar? Quando eles se sentem bem sucedidos? Como eles sabem quando atingiram suas metas?
10. É ótimo reconhecer os alunos em diferentes áreas (comportamento, esportes, assiduidade etc.), porém, todo aluno deve ter oportunidades de ser reconhecido na área propriamente acadêmica.
11. Procure reconhecer a qualidade do trabalho do aluno, mais do que a quantidade. Por exemplo, o reconhecimento de que ele leu muitos livros poderá encorajá-lo a ler apenas livros pequenos ou fáceis.
12. Evite reconhecer notas e pontuações em testes. Isso desvia a ênfase que deveria incidir sobre a aprendizagem em si e a solução de problemas.
13. O reconhecimento deve ser autêntico. Não mostre reconhecimento por realizações que não aconteceram de fato: pelo progresso, quando não houve progresso; pelo esforço, quando isso não aconteceu. O fator importante é fazer os alunos saberem que eles têm reais oportunidades de ser reconhecidos nesses aspectos desejáveis.

FEEDBACK POSITIVO, ELOGIO E OUTRAS RECOMPENSAS

De acordo com Pintrich e Schunk (1996), elogio é uma verbalização que acentua aprovação e enaltecimento, sendo uma forma mais incisiva de reconhecimento. Ele vai além do simples *feedback* positivo que indique que o comportamento é adequado ou que a resposta é correta, ao demonstrar uma afeição positiva do(a) professor(a) e representar uma valorização peculiar do que o aluno realizou (Brophy, 1981). Assim, quando um(a) professor(a) diz a um aluno: “Está certo. Você está se superando”, a primeira parte da sentença (está certo) é *feedback* positivo simples e já é uma forma de reconhecimento, ao passo que a segunda parte é elogio, com uma nova informação e mais carregada de afetividade.

Intuitivamente, todas as pessoas acreditam que elogiar é uma forma simples e garantida de motivação, pelo fato de alimentar a autoestima. Mas nem todo elogio é motivador. Para que seja eficaz, seu uso deve obedecer a algumas regras, que as pesquisas têm demonstrado como imperiosas, a serem seguidas no dia a dia da sala de aula. Se um(a) professor(a) não atender a essas regras, seu efeito será nulo e até contraproducente. Resumidamente, as regras são as seguintes, com a devida explicação.

1. É particularmente eficaz o elogio que faz referência explícita ao esforço constatado, ao capricho ou à persistência. É um elogio tipicamente atribucional, pelo qual se faz o aluno associar o sucesso não à capacidade, mas a fatores que estão sob seu controle. Pense-se nos casos de resolução de problemas desafiadores, em que é exigido trabalho mental sustentado. O elogio por esses comportamentos funciona como reforço positivo, o que faz aumentar a probabilidade de ocorrerem novamente, ou seja, pode-se esperar que, nas situações seguintes, o aluno repetirá o empenho, persistirá apesar da demora em concluir a tarefa ou das dificuldades a ela inerentes.

Portanto, nesse caso, o elogio fomentou a motivação. Em contraste, considere-se o elogio que atribuisse os bons resultados à sorte (“Parabéns! Desta vez deu sorte, não?”) ou à facilidade da tarefa (“Desta vez você está de parabéns, foi muito bem. Também, o problema não era difícil, não é?”). Nestes últimos exemplos o elogio não apenas é ineficaz como orienta o aluno a pensar que o bom desempenho foi resultado da sorte ou da facilidade da tarefa, que são fatores que nada têm a ver com capacidade e sobre os quais não tem nenhum controle. Por isso, tal elogio não alimenta sua autoestima e, sobretudo, não tem qualquer efeito motivacional positivo.

2. É eficaz o elogio que faça referência não apenas ao desempenho, mas, sobretudo aos comportamentos que levaram àquele desempenho ou às estratégias empregadas. É também elogio atribucional. Um bom desempenho em matemática, por exemplo, resulta de processos mentais que incluem concentração, raciocínio lógico, organização e emprego de conhecimentos prévios. Um trabalho de redação, por sua vez, supõe alguma pesquisa, reflexão, organização e concatenação lógica, além de outros procedimentos. Ressaltar, no elogio, essas ações mentais ou estratégias passa a mensagem educativa de que novos resultados poderão surgir com semelhante envolvimento cognitivo, que está inteiramente sob seu controle. Ao mesmo tempo, tal elogio é reforço positivo a essas modalidades de processo mental que, portanto, irão provavelmente repetir-se no futuro. Por essa razão, é mais indicado o elogio com tais explicitações do processo do que o elogio sucinto ou dado simplesmente ao produto final.

3. Não se deve elogiar a capacidade ou inteligência. Uma coisa é passar a mensagem de que o professor acredita que o aluno tem capacidade, como nesta frase: “*Vamos lá, você tem cabeça para isso, sim...*”. Às vezes é oportuno transmitir essa mensagem de confiança, dado que um aluno com autopercepção de incapacidade (por exemplo, para matemática) deixa de aplicar-se às tarefas, ou seja, é desmotivado. Outra coisa, porém, é elogiar atribuindo o bom desempenho à capacidade do aluno, como nesta frase: “*Parabéns! Você está mostrando que é inteligente!*”. As pesquisas mostraram que esse tipo de elogio não somente é inútil como compromete a motivação (Mueller e Dweck, 1998). O aluno pode passar a fiar-se excessivamente na capacidade e descuidar do esforço, além de surgirem eventuais problemas nos relacionamentos interpessoais em classe. Caso tenha algum fracasso a seguir, o aluno desacreditará da professora que o havia elogiado daquela forma.

4. Tem particular valor o elogio dado pelo progresso verificado. Quando um aluno apresentar melhora em comparação com desempenhos anteriores, o simples *feedback* positivo que o aponte já tem poderoso efeito motivacional (Crooks, 1988), porque já indica reconhecimento pela capacidade e pelo esforço do aluno. Ele é levado a concluir claramente: “eu posso, tanto que melhorei”. Entretanto, o elogio ou outra recompensa que focalizar explicitamente o progresso terá maior impacto por incrementar o senso de competência e as crenças de autoeficácia desse aluno. Isto é, a forma particular de reconhecimento expressa no elogio enfatiza ainda mais o seu potencial, ao insinuar que foi capaz a ponto de superar-se. Ao acreditar na própria capacidade (a qual, porém, não foi explicitamente elogiada, e nem o deveria ser), está aberto o caminho para o aluno enfrentar com confiança novos desafios.

5. O elogio deve aparecer como sincero, para ter credibilidade. Sugere-se, para isso, que seja dado em tom natural, sem teatralidade. Com crianças, pode ser acrescido de contato físico. Nunca deve ser feita comparação com os outros (“Você foi o melhor da turma!...”). Que, nas diversas ocasiões, se apresente com frases variadas, evitando-se a repetição da mesma frase. Mais do que tudo, que não seja muito frequente, para não perder a força, além de causar a impressão de que o professor elogia de modo mecânico, por puro hábito, o que subtrai todo o seu valor de credibilidade.

Esse conjunto de regras para o uso de elogio eficaz, igualmente aplicável para o fornecimento de outras recompensas externas, mostra que todo professor deve desenvolver grande sensibilidade em relação a seus alunos, ou seja, deve captar aquelas situações específicas e responder com esse tipo de incentivo, respeitadas as regras. Numa palavra, deve atender sistematicamente às contingências. Além disso, precisa ter presente que o efeito do elogio não é automático e infalível, ao depender também do tipo de aluno, de sua faixa etária e até do nível sócio-econômico (Pintrich e Schunk, 1996).

Referências

Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston: McGraw Hill.

Bzuneck, J.A. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In: E. Boruchovitch; J.A. Bzuneck. (Orgs.). *A Motivação do Aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea*. (p.9-36). Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 4ª edição, 2009.

- Bzuneck, J.A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: E. Boruchovitch; J.A. Bzuneck (Orgs.) *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto social na Escola*. (p.17-54). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.
- Bzuneck, J.A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: E. Boruchovitch; J.A. Bzuneck; S.E.R. Guimarães. (Orgs.) *Motivação para Aprender*.(p.13-42). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.
- Coll, C. et al. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- Midgley, C.; Middleton, M.J.; Gheen, M.H.; & Kumar, R. Stage-Environment Fit Revisited: A Goal Theory Approach to Examining School Transitions. In: C. Midgley (Ed.) *Goal, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*. Mahwah, J.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 109-142, 2002.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1996
- Stipek, D.J. *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal, 1998l.

ANEXO 7



Professor PDE: Jecione dos Santos Moretti - jemoretti@seed.pr.gov.br
 Professor orientador IES: Sueli Édi Rufini - sueli.rufini@hotmail.com
 Universidade Estadual de Londrina (UEL)
 Área PDE: Pedagogia - NRE - Ivaiporã
 Colégio Estadual Arthur de Azevedo EFMPN



MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Os avanços na tecnologia e o reflexo nas relações sociais têm levado a sociedade a acompanhar as inerentes mudanças dos últimos séculos. Na escola também são observados resultados desta mudança, já que ela é parte integrante dessa sociedade. Em vista disso é cada vez mais frequente pesquisas e discussões sobre os rumos da educação diante de dificuldades que a escola vem enfrentando. Dificuldades essas oriundas talvez da falta de motivação e de interesse, podendo ser

consequência da não interação dos envolvidos no processo. Por isso é preciso criar alternativas a fim de melhorar as relações escolares e favorecer a motivação para a aprendizagem escolar dos alunos. Entre os conceitos a serem abordados nesse projeto estão: estilo motivacional, afetividade, o vínculo e a necessidade de pertencer, os conceitos de autoestima, autoconceito, autoeficácia e a motivação no contexto educacional.

OBJETIVOS:

- Intervir com professores em formação continuada, visando à promoção de contexto educacional favorável à motivação e aprendizagem escolar.
- Promover leituras, debates e análise da realidade de sala de aula dos professores participantes.

METODOLOGIA:

O trabalho será feito em forma de capacitação continuada com professores e profissionais da educação no segundo semestre de 2010.



AUTORES REFERENCIADOS: GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. IRELAND, Vera Esther; LISBOA, C.; KÖLLER, S. H.; STIPEK, Deborah J; TOLEDO, M.; RUIZ, V.; VASCONCELOS, Mario Sergio; Documentos da SEED, Secretaria de Estado da Educação PARANÁ, UNESCO, MEC/INEP

PDE 2009/2010

Banner apresentado a escola na ocasião da apresentação do Projeto.