



A motivação para aprender e a atividade docente: elementos para uma experiência pedagógica significativa

*The motivation for learning and teaching activity: elements
for a meaningful pedagogical experience*



Artigo

Submetido em 15.07.15 | Aceito em 20.12.15 | Disponível on-line em 20.09.17

Marcio Carneiro de Albuquerque*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Abreu e Lima |

* marcio.albuquerque@abreuclima.ifpe.edu.br

Gilmara Ferreira de Araújo

Universidade Estadual de Pernambuco, campus Mata Norte

RESUMO

O presente artigo discute as contribuições das teorias motivacionais de processo na construção de práticas docentes orientadas a criação de ambientes significativos de aprendizagem. A motivação enquanto fenômeno humano apresenta-se ao longo do estudo, como elemento articulador das ações docentes e ao mesmo tempo objeto de investimento necessário frente a toda ação educativa. O estudo constituiu-se a partir dos encaminhamentos da pesquisa qualitativa de base exploratória e bibliográfica. Os elementos teóricos utilizados compreenderam estudos sobre as teorias motivacionais de processo e a edificação das práticas docentes. O estudo aponta e defende que a motivação para aprender acontece efetivamente e de forma significativa quando o ambiente de formação criado a partir das ações docentes considera as causalidades envolvidas em torno da fixação de objetivos e projeção de ganhos futuros.

Palavras-chaves: motivação, prática docente, ambientes de aprendizagem, formação escolar.

ABSTRACT

This article discusses the contributions of the process of motivational theories in the construction of teachers oriented practices to create meaningful learning environments. Motivation as a human phenomenon presents itself throughout the study, as articulating element of teaching actions and at the same time object of investment needed across the whole educational activity. The study consisted of referrals from the qualitative research of exploratory and bibliographic. The theoretical elements used comprised studies on the process of motivational theories and the building of teaching practices. The study points and argues that the motivation to learn happens effectively and significantly when the training environment created from the teachers' actions considers the causalities involved around setting goals and projections of future earnings.

Keywords: motivation, teaching practice, learning environments, school education.

1.Introdução

O presente artigo insere-se no campo temático dos estudos sobre a motivação e as práticas docentes. A proposta recai sobre a discussão destas duas importantes dimensões. O objetivo central do estudo buscou relacionar os encaminhamentos gerais das teorias motivacionais de processo frente à construção de práticas docentes orientadas a criação de ambientes significativos de aprendizagem.

Adotamos a prática docente sob tal condição norteadora como ato social capaz de aproximar a motivação e a trajetória formativa. Com isso, apresentou-se como questão premente e impulsionadora do estudo, buscar saber: em que medida é possível estruturar práticas docentes orientadas a construção de ambientes significativos de aprendizagem a partir do enfoque motivacional de processo?

A discussão em curso visou dotar as práticas docentes de instrumentos reflexivos que

de um lado apontem para uma resignificação de suas finalidades quanto do outro permitam a otimização de suas potencialidades junto ao espaço escolar.

Do ponto de vista teórico o estudo se sustentou sobre os pressupostos gerais das teorias motivacionais de processo, prioritariamente sobre a teoria das expectativas de Victor Vroom e a teoria da fixação de objetivos de Locke e Lathan; Do ponto de vista metodológico o estudo configurou-se como um empreendimento exploratório de natureza teórica e conceitual; deste modo, o estudo compreendeu esforços de reconhecimento, aglutinação, análise e interpretação de um conjunto delimitado de perspectivas associadas aos campos de saber em questão (a motivação e as práticas docentes) em vista de promover a articulação dos mesmos em torno da problemática proposta.

Neste sentido, ao examinarmos o corpo teórico e investigações relacionadas às teorias motivacionais de processo observa-se que as mesmas apresentam uma série de pressupostos e assertivas que poderiam ser incorporadas a temática das práticas docentes. Por outro lado, concepções de prática docente que tomam os afazeres de professores como ações orientadas para construção de relações humanas satisfatórias e enriquecedoras podem ser ampliadas potencialmente a partir da incorporação dos entendimentos das teorias motivacionais de processo.

A importância de abordar a questão levantada recai sobre o desafio de gerar conhecimento e alternativas que atuem junto ao cotidiano escolar de modo a favorecê-lo como ambiência propícia a aprendizagem e enriquecimento cultural, social e psíquico dos indivíduos ali envolvidos. A motivação, enquanto variável presente na disposição para aprender e participar qualitativamente da escola compreende aspecto vital na discussão sobre a edificação de

uma educação significativa e atenta a seus muitos atores. Neste sentido, a justeza do estudo recai sobre os muitos desafios que percorrem o cotidiano escolar; sejam eles, a indisciplina, a resistência passiva ou o insatisfatório desempenho acadêmico. A motivação, de certo, participa de tal realidade. A partir das relações escolares e dos modos como os estudantes se envolvem ou projetam seus objetivos é possível significar a presença e participação ótima nas atividades requeridas pela escola.

Tal compreensão acaba por exigir, por parte dos professores a operacionalização dos meios adequados para criar ambientes favoráveis à identificação de metas e atribuição de sentido as ações realizadas. Neste mesmo entendimento, os níveis de evasão e retenção escolar no Brasil têm fomentado nos últimos anos debates e proposições de enfrentamento. Inúmeras variáveis repercutem neste cenário. A motivação, certamente e como se verifica na literatura, interfere no grau de resiliência necessário para participar eficientemente de processos de formação humana. Neste sentido, a motivação consistiria num conjunto de fenômenos que influenciam de forma direta e indireta a amplitude, escolha e intensidade dos comportamentos dispostos num dado contexto e circunstância. A importância do estudo da motivação para o ambiente escolar e a pesquisa em educação revela-se no sentido da busca pela compreensão dos *moveres* que dinamizam os espaços formativos. A atuação docente, nesta perspectiva, se faz imprescindível.

Conclusivamente, é possível edificar uma prática docente orientada pelo reconhecimento da motivação como elemento central a ser promovido; Tal remate parte do pressuposto que o objeto da ação docente compreende um ato relacional direcionado ao estudante no sentido de favorecer o envolvimento do mesmo com os atos educativos; o estudo propõe dois encaminhamentos de ação a serem

incorporados as ações docentes e em sala de aulas; tais encaminhamentos possuem estreita ligação com as premissas das teorias motivacionais de processo aqui estudadas e a articulação das mesmas com natureza do espaço escolar e suas finalidades.

Em primeiro lugar o estudo sugere como ato imediato a toda experiência educativa a reflexão conjunta (em sala de aula) sobre as relações de causalidade inerentes a incorporação de novos saberes ao campo de experiência do estudante (neste incurso, pensar, por exemplo, como os conteúdos e as vivências operacionalizadas naquele tempo pedagógico - aula - podem determinar ganhos presentes e futuros de acordo com a medida de investimentos ali realizados). Em segundo lugar, recomenda-se a delimitação clara de objetivos em cada aula, para disciplina e para todo ciclo de aprendizagem.

Como se verifica, tais recomendações são de natureza prática e concreta o que aponta imediatamente para a necessidade de verificação por grupos de controle em estudos posteriores de natureza experimental. Tais encaminhamentos não compreendem exortações que solicitam de professores ou estudantes uma "ruma" sem fim de comportamentos idealizados; estes, de forma absolutamente simples, solicitam que professores e estudantes antes de se concentrarem em qualquer outra atividade em sala de aula, reflitam sobre o quanto de enriquecimento da vida aquele tempo despendido lhes trará. Se tal tarefa apresentar-se categoricamente difícil e inviável, talvez se deva pensar se a própria aula se faz necessária ou conteúdo se faz relevante.

1.1 A motivação como elemento impulsor da aprendizagem

A multiplicidade de fatores que influenciam a motivação compreende a própria diversidade de motivos impulsores da ação

humana. Desde a década de 30 do século XX diversas teorias abordam a motivação no interesse de conhecer suas causalidades. Em linhas gerais, uma primeira corrente de estudos considera mais efetivamente as necessidades internas (teorias de conteúdo) como predisponentes da ação; situam-se neste universo, por exemplo, a clássica teoria da hierarquia das necessidades de *Abraham Maslow*; de forma geral, uma segunda corrente envolva uma compreensão da motivação como efeito resultante de processos cognitivos; situam-se neste universo, por exemplo, a teoria do estabelecimento de metas de *Locke e Lathan*, a teoria da avaliação cognitiva de *Deci e Ryan* e a teoria das expectativas de *Victor Vroom* (AUBÉ; MORIN, 2009, p.95-98).

A leitura aqui privilegiada considera as expectativas, a análise de investimentos e resultados como uma das variáveis mais impactantes do comportamento humano. Evidentemente, podemos enxergar a forte influência inicialmente do behaviorismo e posteriormente do cognitivismo nesta leitura. No escopo dos elementos centrais que cercam os objetivos outrora traçados, tal afirmação se faz relevante. A partir disto, os elementos constitutivos do estudo (a motivação e as práticas docentes) podem ser identificados como articulados dentro de uma mesma problemática e ao mesmo tempo lógica subjacente; como dito, é isto que se intencionou demonstrar. Para ilustrar a particular aproximação com as escolhas teóricas aqui realizadas e as correlações supraditas, afirmam BILBE, VANTEENLKISTE e LENS (2011):

Apesar da escolaridade ser, por definição, orientada para o futuro, uma vez que contém valor de utilidade (Eccles & Wigfield, 2002) para atingir objetivos futuros, nem todos os alunos antecipam as metas futuras que sua

escolaridade atual requer. De fato, alguns alunos têm uma visão clara do seu futuro e compreendem que dar o seu melhor na escola é importante para conseguir uma educação altamente valorizada e objetivos profissionais futuros. Para outros estudantes, em contraste, faltam-lhes esta perspectiva de longo prazo e, como resultado, atribuem menos valor ao andamento de seu empreendimento escolar (BILBE; VANTEENLKISTE; LENS, 2011, p.332, tradução nossa).

Tal constatação imediatamente faz pensar sobre o papel do professor diante deste cenário e qual o impacto deste quadro na qualidade da aprendizagem que se realiza na escola. Nesta mesma direção, como apontado por Duta et al (2015), "O estilo de comunicação de professores pode influenciar o interesse e a atitude dos alunos na criação de uma atmosfera de prazer e aprendizagem." (p.1011, tradução nossa). Estudos como os desenvolvidos pelos professores Sung Hyeon Cheon e JohnMarshall Reeve (2015), apontam para a necessidade de ampliar as competências de professores no que diz respeito a habilidades de comunicação orientadas a criação de espaços de aprendizagem significativos e a motivação de estudantes. De acordo com Zabala e Arnau (2010), "aprender significativamente significa uma importante atividade mental por parte do aluno, [...] Atribui-se sentido ao que se aprende quando existe um interesse manifesto em relação aos novos conteúdos de aprendizagem" (p.98). Nesta direção, conforme sustenta Perrenoud (2002), ao professor caberá a tarefa de reconhecer os interesses dos estudantes e em função disto cativá-los em relação à importância dos saberes inseridos em um dado universo disciplinar; despertar o interesse e a paixão pelo conhecimento, neste sentido, perfaz uma das

primordiais competências atribuídas à profissão docente ao mesmo tempo em que debruça o olhar sobre a motivação dos estudantes.

Assim como um dado nunca se transforma em informação se não houver uma pessoa que se interessa por ele, que o interprete e que lhe atribua um significado, todo o conhecimento do mundo não vale um tostão furado se não estiver a serviço da inteligência, ou seja, dos projetos das pessoas (PERRENOUD, 2002, p. 146).

Tais compreensões supracitadas envolvem a premissa fundamental de que toda ação humana visa atender a determinado arranjo de forças que a incitam. Convém notar que a motivação se faz um elemento imprescindível ao destacado acima o que imediatamente a insere no campo de preocupações pedagógicas. Porquanto, delimitando o termo prevalente, a motivação compreenderia o "processo psicofisiológico responsável pelo desencadeamento, pela manutenção e pela cessação de um comportamento, assim como pelo valor apetitivo ou aversivo conferido aos elementos do meio no qual se exerce o comportamento" (BLOCH et al, 2002 apud AUBÉ; MORIN, 2009, p.96). Weiten (2010) ressalta que os "motivos são as necessidades, interesses e desejos que impulsionam as pessoas em certas direções. Em resumo, a motivação envolve o comportamento direcionado por uma meta" (p. 271). Nestas duas abordagens de um mesmo fenômeno verificam-se formas distintas de enfocá-lo. De um lado, é possível inferir a centralidade da questão da atividade ou do "valor apetitivo" ocasionado por uma condição de falta que impulsiona a ação; do outro, a meta ou objetivos traçados são privilegiados como capazes de impulsionar o sujeito. De uma forma ou de outra, a motivação

preludia a ação futura. Como destacado por MacClland (1988), "querer algo conscientemente é uma experiência cotidiana [...] o que as pessoas dizem a si mesmas ou aos outros que elas querem fazer está intimamente relacionado com o que elas vão fazer" (p.06 tradução nossa).

Por seu turno, o conjunto das teorias motivacionais de processo caracterizam-se pela busca por entender como a atuação do sujeito cognoscente interfere em sua motivação e com isso em suas decisões para a ação (SCHERMERHORN et al, 1999, p. 90). Tais abordagens são reconhecidas como teorias contemporâneas da motivação; além disto, ocupam um lugar proeminente diante de sua importância e volume de investimentos de estudo (ZANELLI et al, 2004, p.180). Dentre muitas, duas abordagens assumem um papel destacado: 1. A teoria das expectativas de Vroom; 2. A teoria do estabelecimento de metas de Locke e Lathan.

Em linhas gerais, a teoria das expectativas de Victor Vroom (1994) entende a motivação como uma força essencialmente dirigida e intencionada em bases lógicas e reflexivas. "A premissa básica da teoria das expectativas é que a motivação depende do quanto queremos algo e o quanto nós pensamos que iremos obtê-lo" (MOORHED; GRIFFIN, 2014, p.104 tradução nossa). Neste sentido, existe no andamento de uma dada ação um conjunto de julgamentos que ao mesmo tempo auxiliam a tomada de decisão imediata quanto também impulsiona certo gradiente de força. A premissa básica é aquela que indica que os seres humanos tomam decisões sobre o que desejam em função da análise imediata das relações de ganhos e perdas, percurso e energia a ser despendida. Para Vroom, segundo Zanelli et al (2004), "a força dessa escolha estaria relacionada a dois fatores: expectativas individuais e avaliação subjetiva das consequências esperadas por meio da comparação entre alternativas de ação" (p.153). Haveria, sob

tal perspectiva, uma disposição para a ação instrumental. Nela, o agente observa e pondera suas ações a partir do julgamento objetivo da realidade a sua volta, bem como do investimento necessário para atingir um determinado alvo. De forma significativa em relação a presente proposta, para Lunemberg (2011), Vroom compreende que:

Uma pessoa é motivada na medida em que ele ou ela acredita que o esforço vai levar a um desempenho aceitável (expectância), que seu desempenho será recompensado (instrumentalidade), e que o valor das recompensas é altamente positivo (valência) (LUNEMBERG, 2011, p.02, tradução nossa).

Três conceitos centrais compreendem a chave da teoria das expectativas e se relacionam com a discussão em curso. De forma direta: a *valência* corresponderia ao quanto de recompensa uma pessoa deseja; a *expectância* - a estimativa da probabilidade de que os esforços irão proporcionar um desempenho de sucesso, e por fim, a *instrumentalidade*, perfaria a avaliação sobre se o desempenho resultará em recompensas significativas (RUDANI, 2013, p.620).

Em conformidade, a partir do apontado por Taboli (2012, p. 558), quatro questões se fazem prementes nesta discussão: 1. Qual é a recompensa individual alcançada como resultado de um dada tarefa?; 2. As pessoas sabem da importância do trabalho que executam e dos resultados futuros?; 3. Quais comportamentos são exigidos para alcançar resultados relevantes para o sujeito?; 4. Que tipo de sucesso é importante para o sujeito diante de suas tarefas?

Como exemplo, podemos imaginar que um estudante possua como alvo-objetivo de sua ação, após a conclusão de um curso profissional obter

um bom emprego. Tal objetivo pressupõe o estabelecimento de estratégias de ação, bem como a visualização dos benefícios a serem alcançados; quanto ainda à visualização da relação entre as escolhas realizadas no presente e os resultados futuros almejados. Espera-se também que o estudante perceba e antecipe os reais benefícios a serem obtidos quando do atingimento dos objetivos. Neste ponto é possível verificar o quanto tal encaminhamento teórico pode ser útil para compreender as razões pelas quais alguns estudantes apresentam-se ou não de forma motivada em relação ao ambiente escolar.

Em análise última, o que se verifica, é que a teoria das expectativas de Vroom considera os mesmos princípios da abordagem behaviorista no sentido de intuir que ações escolhidas (eliciadas) se apresentam enquanto fruto da busca por maximizar o prazer e evitar o desprazer (KNIGHTS; WILLMOTT, 2007, p.51). Todavia, ao considerar isto, é necessário afirmar que tal aproximação esgota-se no momento em que a teoria das expectativas aponta para o papel preponderante da avaliação cognitiva de percursos e resultados o que numa perspectiva behaviorista denotaria uma hipótese mentalista.

Prosseguindo com o inicialmente proposto, a teoria do estabelecimento de metas de Locke e Lathan defende que há uma estreita relação entre o modo como especificamos e estabelecemos os nossos objetivos e a motivação associada à busca efetiva por atingi-los. Assim, as pessoas que buscam objetivos claros e precisos apresentam-se melhor motivadas em relação aquelas que não sabem ao certo o que desejam. "Algumas ações dirigidas a objetivos são automáticas, construídas por meio da evolução. Tais ações incluem o crescimento da raiz de uma árvore ou uma planta em busca de água e nutrientes, ou uma folha voltando-se para a luz ou o sol" (LATHAN; LOCKE, 2013, p.03, tradução nossa). Nesta mesma direção, segundo os autores,

o comprometimento dos sujeitos para com a tarefa também promoveria uma maior motivação relacionada. A importância das proposições de Locke e Lathan alertam para a necessidade de planejamento preciso em relação à execução de tarefas educativas; considerando as consequências advindas da falta de clareza dos objetivos e o papel do professor neste sentido.

Objetivos afetam o desempenho através de quatro mecanismos. Em primeiro lugar, as metas têm uma função diretiva; elas direcionam a atenção e o esforço para atividades relevantes e afasta de atividades com metas irrelevantes. Este efeito ocorre de forma cognitiva e comportamental [...] Em segundo lugar, as metas têm uma função energizante. Metas elevadas conduzem a um maior esforço do que objetivos baixos. [...] Em terceiro lugar, as metas afetam a persistência. [...] Em quarto lugar, as metas são afetadas indiretamente pela ação levando ao estímulo, a descoberta ou a utilização de conhecimentos e estratégias relevantes para a tarefa (LATHAN; LOCKE, 2002, p.706-707, tradução nossa).

Centralmente, metas traçadas conduzem a valorização de resultados futuros; "Implica no descontentamento com sua condição presente e o desejo de alcançar um objetivo ou resultado" (LATHAN; LOCKE, 2006, p.265 tradução nossa). Verifica-se um estado de constante avaliação sobre o grau de satisfação no presente e o quanto uma determinada meta pode orientar ações correspondentes.

Mapeando o campo de saber em questão destacamos que os estudos sobre a motivação embora possam agrupar-se em segmentos

distintos (administração, psicologia, educação e etc), os mesmos acabam por aproximarem-se no sentido da utilização de aportes, conclusões comuns e apropriação de métodos. Tal fato não é inusual em pesquisas desta natureza. No que se refere aos empreendimentos que aproximam a psicologia e a educação isto pode ser verificado a partir da compreensão de que a motivação apresenta-se como fator predisponente a aprendizagem e ao sucesso escolar. Sobre isto, afirmam ZAMBON; ROSE (2012),

A pesquisa sobre motivação no contexto escolar fundamentada nas teorias cognitivo-sociais tem produzido um sólido conjunto de evidências que demonstram como as crenças e metas dos alunos afetam a aquisição de novas aprendizagens, o engajamento cognitivo, o aproveitamento acadêmico e a apresentação de comportamentos, estratégias e habilidades já aprendidas (p. 967).

As evidências referidas pelos autores apontam para a necessidade de pensar e criar coletivamente espaços de significação sobre os trajetos da formação escolar de estudantes. Como assentado pelas teorias acima haveria a tarefa continuada do espaço escolar como aquele que favorece o interesse pela aprendizagem. A escola, como instituição em nosso tempo co-participante da educação de parcelas significativas da sociedade (sejam crianças, jovens ou adultos) pode ser reconhecida neste escopo como uma instituição atenta ou não a tais mecanismos.

De um lado, é possível ver, diante da diversidade de pessoas que adentram a escola, que para muitos ela representa a possibilidade real-concreta de crescimento pessoal, social e econômico. Para outros a escola pouco teria a oferecer posto que o passado escolar e mesmo o

presente é tomado por uma carga considerável de frustrações que impedem o sujeito de identificar-se com as muitas exigências e promessas da educação formal. Ao constatar isto é possível perceber o quanto há de distinto entre estas duas perspectivas. Interessante ressaltar que os elementos de realidade que justificam um e outro olhar sobre a escola, a formação escolar e o futuro, são construídos sobre uma gama infindável de experiências individuais e coletivas que conduzem a legítimas conclusões sobre os contextos e as ações aqui postas. Neste ponto, não existem equívocos, apenas, modos de ver.

Como apontado por Martinelli e Sassi (2010), a motivação é um relevante fator causal no desempenho escolar. "A ausência ou um nível baixo de motivação acarreta falta de interesse, de esforço e de investimento por parte do aluno" (p.782). As condições efetivas para a dinâmica motivacional envolvem aspectos que se relacionam com os modos pelos quais os sujeitos se posicionam em relação a si mesmos, de suas ações e das consequências das mesmas.

O sucesso escolar depende, em grande parte, da convicção pessoal do estudante de controlar e dirigir o seu próprio pensamento, evitando, assim, o sentimento de desânimo e a frustração. O aluno tem expectativas acerca dos resultados de seu desempenho e do valor atribuído ao sucesso escolar [...] (MARTINELLI; SASSI, 2010, p. 782).

Reforçando as implicações de tais assertivas a partir de Guay, Ratelle e Chanal (2008), estes, apresentam uma serie de premissas que indicam de um lado uma interface estreita entre os estudos sobre a motivação, a aprendizagem e o desempenho escolar, quanto de outro à necessidade de compreender os fenômenos em questão no que se refere às

condições favoráveis ou desfavoráveis que envolvem as tarefas formativas. Dentre outros aspectos, os autores referidos acima assinalam que: 1. Pais e professores compreendem a motivação como um fator determinante no sucesso escolar; 2. A motivação intrínseca (orientada por fatores internos e oriunda da avaliação ativa do sujeito em relação a si e o meio) é absolutamente significativa e determinante na manifestação da motivação de estudantes, em detrimento da motivação extrínseca (orientada a atribuição de fatores externos mobilizadores); 3. Autonomia no desenvolvimento da ação conduz a um quadro favorável de sucesso escolar; 4. A Motivação autônoma (de base intrínseca) está associada com maiores níveis de "profundidade" cognitiva 5. A importância dos papéis e atuação de pais e professores para a promoção de ambientes favorecedores da emergência da motivação de orientação intrínseco-autônoma (p.233-236).

É imperativo pensar se tais compreensões que articulam o fenômeno da motivação e a dinâmica dos ambientes de aprendizagem se fazem refletidas nas preocupações cotidianas que cercam o espaço escolar. Tal demanda envolve a ampliação do debate sobre a criação de espaços favorecedores da motivação do estudante. Os modos pelos quais isto pode ser feito não envolve, como será apontado a seguir, nenhum artifício tecnológico inovador que demande um esforço maior por parte de professores. Os gestos e discursos envolvidos se apresentam como resultado imediato de todo ato educativo.

1.1 Por uma prática docente orientada a criação de ambientes significativos

O objeto primeiro das práticas docentes é a criação de espaços significativos de aprendizagem. Os espaços significativos de

aprendizagem são essencialmente aqueles que possuem a condição de favorecer a motivação dos estudantes e com isso influem na eficiência da formação dos mesmos. Nesta direção, em sua acepção mais elementar a aprendizagem compreende um estado de mudança no campo de experiência. "Podemos dizer que a aprendizagem refere-se à modificação, e a modificação remete a uma comparação entre dois estados: antes e depois" (CARMO, 2012. p.79). Tal mudança ocorrida e verificada quando admitida no espaço escolar é imediatamente associada à ideia de que o estudante neste momento ampliou seu instrumental cognitivo em relação à compreensão do mundo e de si - mesmo. Esta ampliação considera que em função da aprendizagem este sujeito imediatamente incorporou para seu usufruto e da sociedade em que vive uma determinada parcela do conjunto de saberes dispostos na cultura e história do gênero humano. Aprender, sob tal perspectiva, é apropriar-se das riquezas construídas ao longo de toda jornada evolutiva da humanidade (ARENDT, 2000). A tarefa do professor é gerir as condições para que os estudantes se desloquem neste horizonte.

. Sob tal perspectiva: até que ponto este entendimento se faz sedimentado ou presente na prática docente e em nossas escolas? Tal pergunta, inserida na presente discussão aponta para os muitos propósitos dos afazeres de professores, ao mesmo tempo que requisita pensar sobre os modos pelos quais professores constroem suas práticas. Para Tardif (2002) "os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio" (p. 39). Como referido acima, o estudante poderá motivar-se em torno da tarefa educativa no momento em que o mesmo reconhecer que esta lhe trará benefícios potenciais futuros em função da ampliação de suas possibilidades de existência (evidentemente,

existem outros fatores); do mesmo modo o professor promoverá um ambiente educativo eficiente no momento em que favorecer o reconhecimento de tal vinculação causal e a partir de sua própria experiência docente tomada enquanto lugar de formação profissional contínua.

Nesta direção, os saberes docentes se articulam com os modos pelos quais os professores edificam as suas práticas e se reconhecem enquanto categoria profissional distinta; seja considerando aspectos históricos, sociais ou psíquicos envolvidos, o professor constrói uma dada relação específica com os instrumentos de sua ação pedagógica quando opera, planeja, reflete e executa seu trabalho e os sentidos atribuídos ao mesmo (TARDIF; LESSARD, 2008). O que importa neste direcionamento é se a escola contemporânea se faz atenta a desígnios que sejam relevantes nestes termos. .

Em vista disso, a prática docente pode ser entendida como um fazer intencionado a fins formativos e expressos numa contingência educacional específica. É no campo do desejo e da ação que a mesma realiza-se na ideia de que há uma intencionalidade que se direciona a um *Outro*, frequentemente, aos mais jovens, ao estudante ou aqueles que buscam também o saber. Tal desejo que envolve as práticas docentes se manifestará de diversas formas; encontrará meios e técnicas para fazê-lo, organizará uma lógica e tempo, escolherá o que se faz relevante neste processo, produzirá significados e discursos, dinamizará relações, construirá uma imagem ideal de sujeito.

Assim, os saberes docentes se articulam com os modos pelos quais professores edificam as suas práticas. Os atos da docência não se fazem aleatórios. Ao contrário, todas as ações direcionadas ou intencionadas a ensinar e aprender se manifestam dentro do escopo de uma logicidade ou racionalidade que lhe é própria e

que se faz grandemente influenciada por um conjunto multifacetado de variáveis dispostas em seu caminho. Tais práticas podem ser explicitadas, entendidas, justificadas e modificadas.

A construção deste saber-fazer é objeto de estudo e interesse. Demandas admitidas no cotidiano das experiências e problemáticas advindas do espaço escolar alimentam tais leituras. O modo como tal relação – entre os saberes e a práticas – se estabelece, não é unânime e a visualização da extensão desta relação também não é. Becker (2008), por exemplo, afirmou que “a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e só em condições especiais o docente afasta-se dela” (p.331). Tal afirmação considera que, em condições ideais, o professor constrói sua prática de acordo com o que imagina ser o trajeto mais eficiente para conseguir atingir suas intenções na experiência imediata da sala de aula. Se os intuitos do professor (refletidos em frases usuais) recaem sobre *"o fazer com que o aluno aprenda"* ou o *"dar conta dos conteúdos"* ou ainda o *"ministrar a aula"*, estes (alvos) direcionam a ação docente, organizam o espaço da aula, influenciam as relações ali acontecidas.

Em articulação com as teorias motivacionais de processo em especial com as abordagens de Vroom, Locke e Latham, como exposto acima, o intuito primordial da ação docente deve considerara promoção de uma dinâmica educativa favorecedora da motivação dos estudantes, talvez antes mesmo, da aprendizagem propriamente dita. Tal afirmação não se dá em face de um dever de conotação axiológica ou abstrata; em contraposição a isto, o direcionamento defendido articula-se diretamente com a eficiência do ambiente escolar em seus propósitos últimos; afinal, como indicado por inúmeros autores (e pela própria experiência), aprende-se mais, melhor e com impacto duradouro quando se está motivado para isto.

Aprender, neste sentido, é uma contingência resultante. Enquanto metáfora o que aqui se explicita impõe a compreensão de quê diante de alguém que está com fome o objetivo central não seria saciá-lo. Embora possa parecer estranho, alimentar é uma etapa em um processo maior que compreende a garantia da sobrevivência do faminto. A aprendizagem se apresenta, portanto como uma etapa no processo de humanização do sujeito e não um fim último.

Indubitavelmente, uma prática docente orientada para a promoção de ambientes favoráveis a motivação necessita ser legitimada como qualquer outra. Aqui se visualiza que tal prática pode ser legitimada sobre dois aspectos: o primeiro se faz identificado como referente a um caráter ontológico, que une todos os humanos em um continuado processo de humanização e enriquecimento da vida a partir da educação; o segundo aspecto de caráter pragmático toma o processo educativo como somente pleno quando útil ao sujeito.

O caráter ontológico apontado nos termos acima pode ser identificado a partir de uma tese comum a diversos campos de saber. Qual seja: os seres humanos enquanto animais imersos em uma condição cultural e histórica nascem em um estado fronteiro que os faz incessantemente solicitar a presença atenta de outros que lhe suportem e conduzam a um contínuo processo de humanização. No que concerne a isto, podemos recorrer ilustrativamente ao que talvez seja um dos primeiros fundamentos da educação no mundo ocidental. No mesmo, é possível encontrar a compreensão de que a formação humana (escolar ou não) requer um olhar debruçado sobre aquilo que faz enriquecer a experiência da vida em sua sempre prematuridade. Tal enriquecimento se dá à medida que o sujeito identifica na educação (e nos espaços de formação) um elemento que eleva a sua experiência cotidiana e futura; tornando-o,

portanto, mais apto a enfrentar as vicissitudes da existência. Em Platão, tal entendimento pode ser encontrado no diálogo entre Hipócrates e Protágoras onde o sábio (mestre, professor) demonstra o que acontecerá no transcorrer da jornada educativa que se prenunciava. "- Jovem, se me acompanhares te sucederá que, a cada dia que estiveres comigo, regressarás a tua casa muito melhor, e a mesma coisa no dia seguinte. E cada dia, continuamente, progredirás em direção ao melhor" (PLATÓN, 1985, p. 550, tradução nossa).

Para os fins justificativos aqui defendidos, tal promessa se faz admitida em qualquer dinâmica educativa que preze pelo envolvimento e motivação do estudante. O enfoque não é nunca a aprendizagem pela aprendizagem, mas, sobretudo, o que o processo de aprender resulta em favor da vida do estudante e por extensão de toda a humanidade nele representada. Como afirmado por Mortimer Adler sobre as implicações do ato de ensinar:

Ele [o ensino] não pode consistir na narração [do conhecimento] pelo professor. Em vez disso, ele deve ser parecido com o treinamento que é feito para conferir habilidades atléticas. Um treinador não ensina simplesmente dizendo ou dando ao estudante um livro de regras a seguir. Um treinador treina, ajudando o aluno no que fazer, para conseguir realizar os movimentos certos, e organizar uma sequência de ações de forma correta. Ele corrige o desempenho defeituoso continuamente, e insiste na repetição do desempenho até atingir uma medida de perfeição (ADLER, 1982 apud McTIGHE; WIGGINS, 2007, p.136, tradução nossa).

Na citação acima o que observa-se é que a relação estabelecida entre o treinador, o aprendiz e a atividade educativa é legitimada pela busca por um claro objetivo traçado: neste caso, *a medida de perfeição* intencionada. Evidentemente, por traz de tal intenção podem existir muitas outras: a vitória, os ganhos biopsíquicos decorrentes do treinamento, a possibilidade de uma bolsa de estudos como atleta, o desenvolvimento de uma carreira profissional de sucesso, uma medalha olímpica. O treinador tal como o professor atento a tais questões sabe de tais elementos impulsionadores. Implicitamente, quando Protágoras diz a Hipócrates que a educação possibilitará que o jovem ateniense se torne melhor do que ele é e continuamente, imediatamente imagina-se que *torna-se melhor* é sobretudo construir um futuro resultante em plenitude e realização pontencial.

Imediatamente, tal ultima assertiva, impele ao segundo carater justificador aqui aludido: o carater pragmatico de legitimação que congrega práticas docentes orientadas a motivação. Convém evidenciar nesta direção que orientar a aula a partir do enfoque motivacional dos estudantes é parte inerente da tarefa docente. Como indicado por Kiemer et al (2014), "desenvolver o interesse dos estudantes deve ser o principal objetivo educacional das escolas, bem como, de cada professor individualmente" (p. 94, tradução nossa). Para tanto o desafio recai sobre a apropriação por parte do professor de um fazer que o distingue como ator profissional de um campo específico de prática que solicita que o mesmo opere e construa uma realidade dinâmica favorável a aprendizagem. Nesta direção, a aprendizagem é concebida como um elemento que conduz a uma experiência humanizadora vital que apenas efetivamente será realizada quando o sujeito experimentar uma mudança profunda não só em suas práticas mas, sobretudo em seus valores, crenças e teorias balizadoras (ARGYRIS,

2002). A pergunta fundamental a ser realizada em qualquer experiência educativa recairá sobre o quanto o tempo pedagógico possibilitará com que os sujeitos ali inseridos possam refletir sobre suas ações e as consequências destas em seus campos de experiência. Uma prática docente orientada sobre tal perspectiva sempre perguntará ao final do ciclo de aprendizagem (seja a aula, o semestre/ano, ou o curso): o sujeito saiu deste espaço transformado pelos questionamentos e ou saberes aqui vivenciados? Caso a resposta seja afirmativa a prática docente pode ser identificada nos termos aqui discutidos. Ao mesmo tempo, como indicado por Schön (2000), ensinar deve ser um ato que possibilita ao outro a apropriação de um talento. Por talento, podemos entender a condição pela qual o sujeito passa a reunir as elementos necessários para fazer algo com excelência e eficácia.

Por todos os argumentos apresentados, observa-se que o ambiente de aprendizagem será significativo à medida que os estudantes puderem enxergar a sala de aula como um local privilegiado de ampliação de seus potenciais de existência e por extensão o prenúncio de um futuro promissor. Tal condição favorece a criação de um clima apropriado a efetividade da tarefa educativa e minimiza os efeitos de resistências ocasionais ou cotidianas. Como afirmado noutro momento, o caráter em questão solicita que o professor possa, antes de qualquer outro encaminhamento em sala de aula, discutir o quanto de enriquecedor a experiência que esta por iniciar-se impactará a vida dos que ali estão presentes. O conhecimento, nesta perspectiva, incorpora a condição de algo a ser buscado, desejado e reconhecido como elemento imprescindível.

Por fim, para Amorim e Castanho (apud Veiga, 2011), "o alcance das palavras e da atitude do professor se sustenta em sua possibilidade de por magia e encanto nos olhos de seus alunos, de

ensinar-lhes a olhar o que não foi visto ainda, ou olhar o mesmo como se novo fosse" (p. 107). Tal afirmação compreende que a tarefa educativa é uma ação que envolve uma captura do olhar. Pressupõe a perspectiva de que o conhecimento enriquece a experiência da vida e que por isso deve ser compartilhado por uma razão ética e prática. Tal como quando em um circo observa-se o fascínio infantil por sobre o inusitado que se transforma em risadas, perplexidade e novas formas de ver, ensinar sobre o signo da motivação envolve atentar para os gestos que promovem os mesmos efeitos em prazer e aprendizagem.

2. Conclusão

Em virtude das considerações realizadas é possível afirmar que a motivação compreende um fator imprescindível a todo espaço educativo. Ao mesmo tempo, aos alicerces sobre os quais as práticas docentes se efetivam. Estas carregam o pressuposto de que a promoção da motivação do estudante apresenta-se como elemento primeiro de constituição do espaço escolar. Tal afirmação, como defendido, pressupõe que a aprendizagem enquanto fenômeno que permite o deslocamento da experiência do sujeito, só se faz efetiva quando suportada pelos significados atribuídos a mesma. Como afirmado, construir práticas docentes sob tal perspectiva pressupõe a busca por legitimar a motivação como elemento alvo dos esforços educativos.

Como se depreende, fora possível identificar dois pontos de ancoragem sobre os quais as práticas docentes podem estruturar-se diante desta discussão. O primeiro ponto de apoio aponta para uma condição própria a educação e suas finalidades, envolvendo uma dimensão ontológica que atrela-se a própria condição humana. Em segundo lugar, ressaltasse o caráter prático da experiência pedagógica a partir da

operacionalização de uma prática docente correspondente.

O desafio de considerar tais eixos como normativos em relação às práticas docentes exige uma reflexão maior em torno de sua efetividade. O estudo em questão aponta para este direcionamento e requisita que o espaço da sala de aula possibilite um ambiente relacional e comunicativo favorecedor da motivação dos estudantes.

Notas

¹ Tais afirmações, a seguir, se articulam profundamente com a teoria da autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985); tal abordagem postula que "todos os indivíduos têm necessidades psicológicas inatas cuja satisfação é essencial para o desenvolvimento, funcionamento e bem-estar. A primeira necessidade é a autonomia, segundo a qual os indivíduos se esforçam para possuírem ascendência sobre suas ações e que as mesmas sejam voluntárias e intencionais" (RATALLÉ; DUCHESNE, 2014. p.389, tradução nossa).

² Aqui, a palavra útil possui o sentido usual do termo. Não há, portanto, a incorporação da ideia de um saber que seja essencialmente instrumental na base de uma perspectiva moderna e por isso racionalizante. Ao contrário, refere-se a compreensão de um saber que esteja fortemente atrelado aos desafios vitais do sujeito; sejam estes, de conotação prática, tecnológica, política ou ética

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2000.

ARGYRIS, Chris. Double-Loop Learning, Teaching, and Research. **Learning & Education**, 2002, v.1 n.2, pp. 206-219.

AUBÉ, Caroline; MORIN, Estelle M. **Psicologia e gestão**. São Paulo: Atlas, 2009.

- BILBE, J.; VANSTEENKISTE, M.; LENS, W. Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. **Learning and Instruction**, 2011, v. 21, pp.332-344.
- CHEON, Sung Hyeon , REEVE, Johnmarshall. A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. **Contemporary Educational Psychology**. 2015 v. 40. pp. 99–111
- DUTA, Nicoleta et al. The Effective Communication in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. 2015 (1) 185, pp. 1008-1012.
- CARMO, João dos Santos. **Fundamentos psicológicos da educação [livro eletrônico]**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- DECI, E. L; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- GUAY, F., RATLLE, C. F., & CHANAL, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. **Canadian Psychology**, 2008, v. 49, n.03. pp233-240.
- KIEMER, Katharina; et all. Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. **Learning and Instruction**. 2015.,v. 35, pp. 94-103.
- KNIGHTS, David; WILLMOTT, Hugh (org). **Introducing Organizational Behaviour and Management**. London UK: Thomson Learning, 2007.
- LATHAN, Gary. P; LOCKE, Edwin. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. **American Psychologist**. September 2002, Vol. 57 (9), pp. 705-717.
- LATHAM, Gary P; LOCKE, Edwin A. New directions in goal-setting theory". **Current Directions in Psychological Science**. Association for Psychological Science. 2006, 15(5): pp. 265–268.
- LATHAN, Gary. P; LOCKE, Edwin (org.) **New Developments in Goal Setting and Task Performance**. New York: Psychology press - Taylor & Francis Group, 2013.
- LUNENBURG, F. C. Expectancy theory of motivation: motivating by altering expectations. **International Journal of Management, Business, and Administration**, 2011, Vol. 15, number 1, pp 01 - 06.
- McCLELLAND, David. **Human motivation**. New York: Cambridge University Press. 1988.
- MARTINELLI, Selma de Cássia; SASSI, Adriana de Grecci. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia, ciência e profissão.**, Brasília , 2010, v. 30, n. 4, p. 780-791.
- MOORHED, Gregory; GRIFFIN, Ricky. **Organizational Behavior: Managing People and Organizations**. Manson: Cengage, 2014.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLATÓN. **Dialogos I**. Gredos: Madrid, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RUDANI, Ramesh B. **Principles of managemant**. New Delhi: McGraw Hill, 2013.

RATALLE, C. F.; DUCHESNE. S. Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. **Contemporary Educational Psychology**, 2014., v.39, pp.388-400.

SCHERMERHORN, Jonh R; HUNT, James G; OSBORN, Richard N. **Fundamentos do comportamento organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 1999.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TABOLI, H. Approach based on motivation theories. **Life Science Journal**, Zhengzhou University .2012, 9(4). pp. 556-560.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEITEN, Wayne. **Introdução a psicologia: temas e variações**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement**. Virginia: ASCD, 2007.

VROOM. Victor H. **Work and motivation**. New Jersey: Jonh Wiley, 1994.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAMBON, Melissa Picchi; ROSE, Tânia Maria Santana. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educ. Pesqui.** [online]. 2012, vol.38, n.4, pp. 965-980. ISSN 1517-9702.

ZANELLI, José Carlos. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.