

MOTIVAR SEUS ALUNOS: SEMPRE UM DESAFIO POSSÍVEL

José Aloyseo Bzuneck¹

No aluno, a motivação é considerada como a determinante talvez principal do êxito e da qualidade da aprendizagem escolar. Quem estuda pouco, ou quem lê pouco, aprende pouco; a qualidade e a intensidade do envolvimento nas aprendizagens depende de motivação. Mas também se reconhece que se trata de uma variável complexa e multifacetada. (Mitchell, 1992).

Deve-se ter presente que a motivação dos alunos se refere a atividades que são bem peculiares. São atividades freqüentemente árduas e áridas, obrigatórias, exercidas sob cobrança e avaliação externas, em interação constante com outros colegas e com um(a) professora(a). Daí que a motivação no contexto escolar tem características diferentes da motivação em outras áreas, como os esportes, trabalho profissional, artes etc.

A motivação do aluno é um problema de ponta em educação. Assim, afeta diretamente o ensino, ou seja, motivar os alunos é uma das tarefas constantes de quem ensina. Segundo McCaslin e Good (1996), quando o aluno não faz sua parte, a explicação vai além dele mesmo, para abranger também os responsáveis por ele. A questão da motivação do professor, do aluno e dos pais é uma das mais importantes que hoje temos em mãos.

Entretanto, a motivação mesma não pode ser ensinada, nem treinada, como se fosse uma habilidade ou um conhecimento. Ela pode, sim, ser objeto de socialização. Existem estratégias de ensino que têm como efeito incrementar, orientar, consolidar a motivação do aluno, em oposição a outras estratégias que a prejudicam. Assim, a motivação não apenas influencia os resultados de aprendizagem, mas ela própria é resultado de certos processos de interação social em classe.

Uma vez que é papel do(a) professor(a) ocupar-se com a motivação de seus alunos, é importante que se considerem, antes de tudo, certas atitudes negativas e crenças errôneas que os(as) professores(as) podem abrigar e que colocam em risco seu trabalho de socialização para uma motivação positiva.

1. É preciso 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

¹ Doutor em Psicologia do Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP; tem atuação no Programa de Pós Graduação em nível de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina.

sobre motivação. Entre elas, aparentemente a mais nociva, mas não menos difundida, é a crença de que os professores podem fazer muito pouco pela motivação, dado que as condições contextuais são totalmente adversas, a ponto de frustrarem qualquer iniciativa nesse sentido. Acreditam até que já fazem muito bem sua parte, mas outras forças externas incontroláveis neutralizam seus esforços. No final, vem uma 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. Resta-lhes 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 extremas, 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 e 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 auto-eficácia, 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.

2. Não basta o senso comum e nem se pode presumir que já se sabe tudo.

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 auto-estima e favorece a motivação; e a censura prejudica a auto-estima 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. Há casos em que o elogio é contraproducente e a censura incrementa a motivação (Brophy, 1983; Pintrich e 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 suas 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 tornam 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 torno 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 (Stipek, 1996) 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 e Midgley, 1991). Isto é, exige-se que todos no âmbito da instituição escolar - professores(as), 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 apoio que cada um representa para seus pares. Ademais, as reações positivas dos próprios alunos, sobretudo em termos de envolvimento com a aprendizagem, resultarão de suas percepções do tipo de cultura da sua escola, que deve representar um clima altamente incentivador do trabalho mental.

Referências

- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v.28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BROPHY, J. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, v. 44, p. 40-48, 1987.

- FIRESTONE, W.A., PENELL, J.R. Teacher Commitment, Working Conditions, and differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, v. 63, n. 4, p. 489-525, 1993.
- McCASLIN M., GOOD, T.L. The informal curriculum. In: BERLINER, David C. & CALFEE, Robert C. (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster MacMillan, p. 622-70, 1996.
- MAEHR, M.L., MIDGLEY, C. Enhancing student motivation: a school-wide approach. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3 & 4, p. 399-427, 1991.
- PINTRICH, P.R., SCHUNK, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc, 1996.
- REYNOLDS, A. What i Compentent Beginning Teaching? A review of tle literature. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 1, pp. 1-35, 1992.
- STIPEK, D.J. Motivation and Instruction. In: BERLINER, Donald C. & CALFEE, Robert C. (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, p. 85-113, 1996.