

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

DILMÉIA FERNANDES PACHECO DA SILVA

**DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL
II: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA ESCOLA E A FAMÍLIA**

SÃO MATEUS - ES

2021

DILMÉIA FERNANDES PACHECO DA SILVA

DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA ESCOLA E A FAMÍLIA

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré como requisito parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação. Área de concentração: Ciência, Tecnologia e Educação. Linha de pesquisa: A Educação e a Inovação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda da Silva Pereira.

SÃO MATEUS - ES

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade Vale do Cricaré

S528d

Silva, Dilméia Fernandes Pacheco da

Desinteresse escolar de alunos do ensino fundamental: um problema a ser enfrentado pela escola e a família/Dilméia Fernandes Pacheco da Silva – São Mateus - ES, 2021.

97f.: il.; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Nilda da Silva Pereira.

1. A importância da motivação da aprendizagem no enfrentamento dos desinteresses apresentados pelos alunos do Ensino Fundamental. 2. Identificando e motivando alunos com baixo desempenho. 3. Investindo na motivação intrínseca: importância do tratamento igualitário. 4 Gardner e sua teoria sobre as inteligências múltiplas.

CDD 371.302

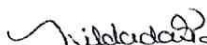
DILMÉIA FERNANDES PACHECO DA SILVA

**DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA
ESCOLA E A FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 23 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Nilda da Silva Pereira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Mariluz Sartori Deorce
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Alessandra Galve Gerez
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, Mestre de toda a Terra, que me oportunizou, em sua infinita misericórdia, o privilégio de cursar o Mestrado Profissional, auxiliando-me e dando o suporte necessário para vencer os desafios ao longo do caminho.

Ao meu filho Dário, que nos deixou há três anos, mas que ainda está vivo como nunca em meu coração. Saudades eternas...

À minha filha Nara e a meu esposo José Augusto pela paciência e apoio nos momentos mais difíceis, porém necessários, de luta para concluir esse projeto. Vocês são parte dessa conquista. Sustentaram-me a todo instante e me apoiaram para que eu conseguisse.

À minha orientadora, Professora Doutora Nilda da Silva Pereira, pela paciência, dedicação e pelos ricos conhecimentos que teve a bondade de compartilhar comigo. Obrigado pelo rico aprendizado que me proporcionou.

À Banca de Qualificação, pelas considerações valiosas da Professora Doutora Désirée Gonçalves Raggi.

E a todos os colaboradores, colegas de trabalho e demais pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho tão relevante para minha vida profissional.

O ser humano constrói a sua existência no tempo. Precisa do tempo para crescer, aprender, madurar, ganhar sabedoria e até para morrer (BOFF, 2013, p. 95).

RESUMO

SILVA, Dilméia Fernandes Pacheco da. **Desinteresse escolar de estudantes do ensino fundamental II: um problema a ser enfrentado pela escola e a família.** 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2021.

Esta pesquisa buscou entender como ocorre o desinteresse escolar de educandos do ensino fundamental II e ao mesmo tempo suscitar soluções. Os principais objetivos da dissertação foram identificar e explorar os fatores que dão origem ao desinteresse de estudantes em relação ao processo de ensino; abordar as formas de colaborar no desenvolvimento da motivação dos educandos no processo de aprendizagem escolar; e, como produto educacional, desenvolver formação continuada para qualificação de docentes do ensino fundamental do município de Presidente Kennedy (Espírito Santo) sobre os desinteresses escolares e as possíveis soluções motivadoras para resolver o problema. A justificativa da escolha do tema se deu pela necessidade de explorar as razões do desinteresse de estudantes em relação ao processo de ensino e abordar de que forma as famílias/outros responsáveis podem colaborar na motivação de educandos que mostram relutância acerca desse processo, aprofundando o debate acadêmico nesse campo. As formulações teóricas de Paulo Freire e de Lev Semionovitch Vygotsky orientam os princípios educacional-filosóficos do estudo. Autores como Good e Brophy (2008), Valdete Maria Ruiz (2002), Roseli Regis dos Reis (2014) contribuíram no campo específico da pesquisa. O estudo é qualitativo. A pesquisa teve como sujeitos estudantes, professores do ensino fundamental e familiares/outros responsáveis pelos educandos. Entre outros assuntos, ocorreram indagações e explicações sobre as dificuldades pedagógicas vivenciadas pelos educandos, bem como quais as motivações usadas para lidar com essa realidade. Estudantes e docentes responderam a questionários mistos, ou seja, com perguntas abertas (discursivas, livres, sem predefinição de itens para escolha) e fechadas (com opções de resposta predefinidas). A familiares/outros responsáveis pelos estudantes aplicou-se um conjunto de questões abertas. A análise dos dados e as reflexões sobre as respostas apresentadas pelos sujeitos mostram dificuldades e intenções de resolver obstáculos no dia a dia do processo ensino-aprendizagem. Mesmo com os esforços docentes empreendidos na prática diária para o enfrentamento do desinteresse escolar, ainda há longo caminho a ser percorrido no desenvolvimento de ações e práticas metodológicas para estimular e motivar os estudantes em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Palavras-chave: Desinteresse escolar. Motivação. Práticas metodológicas.

ABSTRACT

SILVA, Dilméia Fernandes Pacheco da. **School disinterest of elementary school students II: a problem to be faced by the school and the family.** 2021. 97 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Science, Technology and Education) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, Brazil, 2021.

This research sought to understand how the school disinterest of elementary school II¹ students happens and at the same time to rouse solutions. The main objectives of the dissertation were to identify and explore the factors that give rise to the students' disinterest in the teaching process; to approach ways of collaborating in the development of student motivation in the school learning process; and, as an educational product, to develop continuing education for the qualification of elementary school teachers in the municipality of Presidente Kennedy (Espírito Santo, Brazil) on school disinterest and possible motivating solutions to solve the problem. The explanation for choice the theme was the need to explore the reasons of the students' disinterest in the teaching process and to approach how families or other responsible people for the students can collaborate in the motivation of students who show reluctance about this process, to deepen the academic debate in this field. Paulo Freire's theoretical formulation and Lev Semionovitch Vygotsky's theoretical formulation guide the educational and philosophical principles of this study. Authors, such as Good and Brophy (2008), Valdete Maria Ruiz (2002), and Roseli Regis dos Reis (2014), research in the specific field of this study. This scientific research is qualitative. The study involved students, elementary school teachers, family members or other people responsible for the students. Among other issues, there were questions and explanations about the pedagogical difficulties experienced by the students, as well as the motivations used to deal with this reality. Students and teachers answered to mixed questionnaires, that is, with open questions (discursive, free, without preset items for choice) and closed (with predefined answer options). A set of open questions was applied to family members and/or other persons responsible for the students. Data analysis and thoughts on the responses presented by fathers, mothers and/or other people responsible for the students, as well as the responses of teachers and students, show difficulties and intentions to resolve obstacles in the quotidian of the teaching-learning process. Even with the efforts undertaken by teachers in daily practice to face school disinterest, there is still a long way to go in the development of methodological actions and practices to stimulate and motivate students in relation to the contents taught in the classroom.

Keywords: School disinterest. Motivation. Methodological practices.

¹ 'Ensino fundamental II', in Brazil.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE O DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTES.....	16
3 A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO PARA ENFRENTAR OS DESINTERESSES APRESENTADOS PELOS ESTUDANTES.....	28
3.1 O PROCESSO DE MOTIVAÇÃO.....	28
3.2 IDENTIFICANDO E MOTIVANDO ESTUDANTES COM BAIXO DESEMPENHO.....	31
3.3 INVESTINDO NA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: A IMPORTÂNCIA DO TRATAMENTO IGUALITÁRIO.....	38
3.4 GARDNER E SUA TEORIA SOBRE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	42
3.5 AS CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS.....	47
4 METODOLOGIA.....	53
4.1 AMBIENTE, SUJEITOS E INSTRUMENTAIS DA PESQUISA.....	56
4.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	59
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	61
5.1 O DESAFIO DOCENTE DIANTE DO DESINTERESSE ESCOLAR DO ESTUDANTE.....	64
5.2 AS COMPREENSÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A FALTA DE INTERESSE.....	67
5.3 PERCEPÇÕES DOS RESPONSÁVEIS SOBRE O DESINTERESSE ESCOLAR DOS ESTUDANTES.....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	87
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES.....	89
APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FAMILIAR/RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE SUJEITO DA PESQUISA.....	90
APÊNDICE IV – PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: AÇÕES E PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA ESTIMULAR O INTERESSE ESCOLAR DO ESTUDANTE.....	91

1 INTRODUÇÃO

Meu percurso rumo a uma formação profissional docente teve início em 1992 quando conclui o magistério no Liceu Muniz Freire em Cachoeiro de Itapemirim (Espírito Santo). Logo em seguida ingressei na regência de classe no município de Presidente Kennedy (Espírito Santo) como DT (designação temporária). Em Presidente Kennedy fui aprovada como efetiva em concurso público de 2008.

De 2010 a 2013 cursei Pedagogia pela Unisa (Universidade Santo Amaro). Conclui duas especializações: uma pela Fatesf (Faculdade de Tecnologia São Francisco) em Gestão Integrada no ano de 2014 e a outra em Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2019 pela Fabras (Faculdade Integrada de Brasília).

Leciono na EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) de Jaqueira Bery Barreto de Araújo, município de Presidente Kennedy, no ensino fundamental I, disciplinas do núcleo comum. Com o decorrer do tempo, as experiências cotidianas e as diversidades encontradas em sala de aula me fizeram, ainda mais, procurar capacitação para desenvolver estratégias de ensino que de fato me conduzam a um processo ensino-aprendizagem mais efetivo.

Somado a isso, deparei-me com uma concorrência inevitável em minha área de atuação, momento em que decidi então retornar à sala de aula com os objetivos de enriquecer meus conhecimentos e me qualificar um pouco mais para o mercado de trabalho. Assim ingressei no Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), sendo aprovada e iniciando o curso cheia de expectativas.

E na busca da qualificação profissional, que ampliará meus horizontes dentro da educação, foi desenvolvido este estudo, cujo objetivo é uma implicação prática de se alcançar a devida atenção dos educadores do ensino fundamental no município de Presidente Kennedy, de forma a suscitar ações e metodologias na prática escolar diária para despertar o interesse e a motivação dos estudantes na aprendizagem.

Em 2019 já havia começado a me despertar para a intenção de explorar a realidade do desinteresse escolar, seus fatores causadores e as ideias práticas que podem ser implementadas na escola, no intuito de vencer esse desafio no ensino fundamental por meio da contextualização entre a teoria e a prática diária. A sociedade contemporânea, com suas mudanças econômicas, sociais e culturais,

tem influenciado no surgimento de um novo sujeito social, muito mais volúvel e atravessado pela comunicação veloz das redes sociais e dos *media*, o que entra em choque com o modelo tradicional de escola. Se os educandos participam de uma vida social dinâmica, a escola pode se transformar em espaço obsoleto. Por outro lado, a realidade comunitária é pouco discutida pelos profissionais da educação que atuam na escola, como se o espaço escolar não fizesse parte da comunidade. A escola é dos comunitários. Estes devem participar dela de modo amplo.

Assim passei a ter o comprometimento de buscar identificar e explorar os fatores que dão origem ao desinteresse dos estudantes em relação à aprendizagem escolar e quais ações podem ser desenvolvidas para motivação aos que ainda mostram dificuldade de aprendizagem no ambiente educacional formal, destacando a importância desse processo na EMEIEF de Jaqueira Bery Barreto de Araújo.

Nessa tarefa, busquei pôr em prática algumas ações pedagógicas reflexivas sobre os resultados que seriam possíveis alcançar se pudéssemos identificar e explorar os fatores que dão origem ao desinteresse e abordássemos as maneiras de se desenvolver a interesse dos educandos que mostram dificuldades de aprendizagem.

Para melhor coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os professores regentes da escola *locus* da pesquisa. O procedimento se deu por intermédio de conversa *online*, devido ao isolamento que estamos vivendo em decorrência da pandemia da covid-19. Paulo Freire e Lev Semionovitch Vygotsky orientam este estudo a partir de seus princípios educacionais/filosóficos. Autoras e autores como Good e Brophy (2008), Valdete Maria Ruiz (2002), além de Roseli Regis dos Reis (2014), entre outros, contribuem no campo específico desta pesquisa.

Foi proposta como produto educacional uma formação continuada voltada à qualificação dos docentes do ensino fundamental no campo do desenvolvimento de ações e práticas metodológicas para estimular o interesse discente nos conteúdos curriculares ministrados em sala de aula.

Como implicação teórica intenta-se auxiliar o docente do ensino fundamental na exploração de recursos, métodos mais inovadores e didáticos da prática ensino-aprendizagem para promover a motivação dos estudantes que mostram dificuldade de apreender e aprender conteúdos na escola.

Pautado pela experiência de vivenciar a forma tradicional pela qual ainda se dão aulas no ensino fundamental, este estudo visa a contribuir para melhorar a teoria e a prática dos professores no desenvolvimento de estratégias didáticas aplicáveis. Nesse sentido, espera-se despertar o interesse dos educandos acerca da vontade de aprender, um dos elementos considerados básicos da aprendizagem na trajetória educacional.

É por acreditar neste novo cenário da educação, bem como nas mudanças metodológicas e didáticas que podem ser inseridas na prática pedagógica para despertar o interesse do estudante pelo conhecimento, que fiz uma caminhada de pesquisa científica. Devido a afirmações de senso comum para justificar o desinteresse de escolares com baixo desempenho, eles são com frequência chamados de ‘desinteressados’, ‘preguiçosos’ ou ‘difíceis’, definições que não são justificáveis a ponto de esses educandos serem preteridos no caminho para alcançar o sucesso.

A atenção pode ser despertada com metodologias e ações pedagógicas na prática diária que exerçam efeito benéfico na motivação. Embora não haja uma forma exclusiva de motivar os estudantes no exercício e conclusão de suas tarefas escolares, é preciso buscar ações alternativas mais significantes.

O produto educacional deste estudo foi desenvolvido em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Presidente Kennedy. Trata-se de seminário voltado para os docentes do ensino fundamental II, com ênfase no desinteresse escolar de educandos desse segmento e nas ações que podem ser implementadas dentro e fora da sala de aula para enfrentamento desse problema pela escola em parceria com a família.

Problema e objetivos da pesquisa

Quanto ao problema enfatizado por esta investigação científica, o interesse dos estudantes pelos processos escolares tem centralidade entre os professores ao longo dos anos.

Na sala de aula deparamos com estudantes que fazem tarefas com excelência, ao passo que outros se restringem ao suficiente para obter notas mínimas de aprovação. Esses educandos às vezes podem perder vontade e

interesse em relação às aulas, o que acaba sendo grande empecilho à aprendizagem efetiva do conteúdo ministrado na escola.

Com baixo desempenho e frequentemente rotulados como ‘desinteressados’, ‘preguiçosos’ ou ‘difíceis’, esses discentes podem ter seu interesse despertado para ter êxito na conclusão de suas tarefas escolares, apesar de não haver uma maneira exclusiva de incentivá-los, ao contrário, é preciso buscar qual a fonte da sua motivação.

Dessa forma, em relação ao problema deste estudo, levantou-se o seguinte questionamento: por que os estudantes apresentam desinteresse em aprender e em compreender os processos de ensino da escola?; quais são as visões de docentes, estudantes e familiares/responsáveis sobre essa situação?; como a escola e os/as professores/as podem interferir nesses processos?

O desenvolvimento dessa problemática se deve à necessidade de saber se a causa da relutação estudantil está centrada na aprendizagem em si ou na forma pela qual o ensino é conduzido na escola em que estudam. Diante das indagações feitas, foram levantados os porquês e também que tipo de metodologia pode ser utilizada pelos docentes para despertar nos estudantes o interesse pela aprendizagem, o que corresponde a um dos objetivos dessa pesquisa.

Foi pedido às professoras que indicassem quais estudantes têm se mostrado desinteressados, para ser discutido, após a identificação dos motivos do desinteresse, que tipo de estratégias pedagógicas tem sido trabalhado e quais estratégias poderão ser usadas diante dos motivos causadores da falta de interesse discente.

Em outro ponto foi desenvolvido questionário de entrevista específico para educandos, de forma que se permitiu traçar diagnóstico sobre o desinteresse e posteriormente discutir sobre os motivos e os efeitos na aprendizagem.

Como hipóteses elencamos os seguintes pontos:

- os estudantes perdem o interesse pelas atividades escolares porque as aulas são tradicionais e pouco interessantes;
- as pessoas responsáveis pelas educandas e pelos educandos muitas vezes não conseguem se organizar para ajudá-los nos processos escolares;
- A maioria dos familiares e/ou outros responsáveis não sabe ler e escrever.

Portanto, o objetivo geral deste estudo foi explorar as razões do desinteresse dos estudantes em relação à aprendizagem escolar e a atuação docente para motivá-los nesse processo.

Após a construção do objetivo geral delinearam-se as finalidades específicas:

- identificar e explorar os fatores que dão origem ao desinteresse discente em relação à aprendizagem escolar;
- descrever algumas ações pedagógicas que ajudam a elevar o interesse dos estudantes;
- sobre os estudantes relutantes em relação à forma de ensinar, ouvir as/os responsáveis e/ou familiares desses educandos;
- mostrar que boas práticas pedagógicas podem motivar os estudantes e despertar o interesse pela aprendizagem escolar;
- de forma investigativa, ouvir os escolares para saber deles o porquê do desinteresse em relação à aprendizagem e as metodologias de ensino utilizadas pela escola;
- desenvolver formação continuada voltada para qualificação dos docentes do ensino fundamental II no campo das ações e práticas metodológicas para estimular o interesse escolar do estudante pelos conteúdos curriculares ministrados em sala de aula.

Na visão de educadores e de pesquisadores, é notório que existe desinteresse de estudantes pela escola. Urge demanda por motivação na aprendizagem!

Para Marion Williams e Robert Burden (1997) a motivação é um termo-chave na aprendizagem escolar e multidimensional, do qual derivam suas diferentes definições. Entretanto, no geral, o aspecto motivacional é conceituado como 'excitação' cognitiva e emocional que leva à decisão consciente de agir e dá origem a um período de esforço intelectual e/ou físico sustentado com o fim de atingir uma ou mais metas previamente definidas. Fica claro nessa definição que se trata de um processo; não é um objetivo ou produto. Pelo contrário, é uma ferramenta que nos ajuda a atingir o nosso objetivo.

Primeiro sentimos interessados, definimos o que alcançar, agimos na tentativa de focar os propósitos. O estímulo cotidiano deve catalisar nosso potencial

docente no sentido de desenvolvermos metodologias e didáticas mais atrativas aos educandos.

Como fatores que influenciam a motivação de estudantes na educação, Guimarães (2009) explica que temos a estrutura de classe e de currículo, o comportamento e a personalidade do professor, os métodos de ensino utilizados, hábitos e envolvimento de pais ou outros responsáveis, problemas familiares e instabilidade emocional, relacionamentos entre pares com possíveis casos de *bullying*, ambiente de aprendizagem e métodos avaliativos.

A abordagem do desinteresse escolar de educandos do ensino fundamental II e a forma pela qual essa situação pode ser enfrentada pela escola, bem como pelos familiares/responsáveis, vêm como uma alternativa de jogar luz sobre algumas das causas que mais conduzem o público discente a esse comportamento e de apontar como este estudo pode colaborar para resolver o problema.

Uma sala de aula motivadora, na qual se entenda que um único método específico não serve para todos os estudantes, deve levar o docente a buscar ações e estratégias para encontrar meios que falam especificamente para cada educando desmotivado e com baixo desempenho. Mesmo sendo demorada, a pedagogia adequada fará que, com o tempo, o estudante aprenda e o professor se torne um educador melhor.

Em outra situação, apesar de técnicas que podem ser desenvolvidas como práticas pedagógicas eficientes, é preciso que o docente cuide para que algumas condições sejam estabelecidas no ambiente escolar, almejando uma bem-sucedida motivação.

A sala de aula procura transformar-se em comunidade que apoia a aprendizagem. As atividades devem desenvolver-se dentro de um grau de dificuldade apropriado. Outro ponto é entender que as atividades sempre levam a valiosa aprendizagem. Daí a importância de o docente usar moderada e variadamente meios de motivação.

Essas ações figuram como opções para o enfrentamento dos motivos mais plausíveis da origem do desinteresse discente, como dificuldades na família, a presença de metodologias de ensino ultrapassadas que não despertam o interesse e as experiências negativas anteriores em outras escolas, com o agravante de que os estudantes não encontram apoio e nem ambiente escolar acolhedor para reverter os traumas outrora sofridos.

Assim, a justificativa para abordar o tema surge da intenção de usar esta dissertação para aprofundar mais nos aspectos relacionados ao desinteresse do estudante, uma contribuição para ajudar a entender melhor as causas do desestímulo, além de desenvolver formas de combater essa apatia e promover a motivação em sala de aula, no intuito de contribuir para que a aprendizagem seja mais atrativa na educação formal.

Abordagens

Além desta **introdução** com breve histórico profissional e formação da autora da pesquisa, metodologia, problema, hipóteses, objetivos, citações de autores e referenciais teóricos, a dissertação traz no capítulo 2 **discussões teóricas sobre o desinteresse escolar de estudantes** apoiadas em estudos que elegemos a partir da literatura levantada. Entre as pesquisas, destacamos Lev Semionovitch Vygotsky, que trabalha com a construção socio-histórica, e Paulo Freire, que desenvolve seu pensamento estruturado na educação emancipadora, além de outros teóricos que estudam especificamente o desinteresse escolar por parte dos educandos.

Na construção do capítulo 3 trouxemos **a importância da motivação para enfrentar os desinteresses apresentados pelos estudantes**. Discorreremos sobre a relação entre motivação e desempenho, explorando, identificando fatores que dão origem à falta de interesse discente em relação à aprendizagem, discutindo formas de se proporem ações pedagógicas que tornem as aulas e os conteúdos ministrados mais interessantes, bem como as vertentes de avaliação, autonomia, entusiasmo, equanimidade, as inteligências múltiplas formuladas por Gardner e a relação professor-educando-sociedade a partir da perspectiva de Paulo Freire.

O capítulo 4 (**metodologia**) pauta o estudo qualitativo orientado pela perspectiva de atuação na pesquisa, como forma de intervenção na abordagem que problematiza as atitudes estudantis diante da prática docente. Entre os encaminhamentos metodológicos estão a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionários mistos (perguntas abertas e fechadas) direcionados a educandos e a educadores. Familiares/outros responsáveis pelos estudantes responderam a questões abertas. As análises das informações obtidas por meio dessa metodologia foram necessárias para o desenvolvimento do produto educacional – neste caso a formação continuada de professores do ensino fundamental II.

A exposição, a interpretação e a análise da pesquisa à luz de referências bibliográficas e da fundamentação teórica integram **resultados e discussões** no capítulo 5. De acordo com os apontamentos, há a necessidade de adequação da práxis docente aos contextos sociais e às especificidades de cada estudante, com atuação tanto da docência quanto da discência e responsáveis extraclasse (pais, mães e outras pessoas) pela formação cidadã. Nessa penúltima seção dos conteúdos textuais da dissertação, docentes, familiares e estudantes se posicionam sobre o cotidiano da educação escolar.

As **considerações finais** (capítulo 6) revelaram características, desafios de enxergar singularidades de cada educanda/o, assim como a necessidade de propor recursos e ações metodológico-didáticas que possam ser utilizadas para combater o desinteresse escolar por parte de discentes.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE O DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTES

Esta revisão de literatura é trabalhada a partir de concepções e discussões como as de Paulo Freire (“**Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa”, 2005) e de Marta Kohl de Oliveira (“**Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico”, 2011) para melhor embasamento teórico e fundamentação dos conceitos defendidos neste estudo.

O psicólogo educacional Paul R. Pintrich (2003, p. 667), estudioso das questões motivacionais, defende uma indagação elementar, nem por isso desnecessária, que instigue formulações sobre a aprendizagem quando esbarrada no desinteresse discente: quais motivos levam ou não a pessoa a alcançar o mundo da educação formal?

A falta de interesse define-se como situação em que as pessoas não têm percepção relacional entre suas atitudes e a subsequência desses comportares (RYAN; DECI, 2002).

O renomado psicólogo educacional Robert Slavin (2011, p. 43) busca traduzir a teoria em práticas que os professores possam usar em suas salas de aula por meio de um conjunto de questões para orientá-los e modelar as melhores práticas educacionais diárias. Slavin (2011, p. 43) descreve o interesse escolar como um processo que faz o educando seguir, lhe sustenta no caminho da aprendizagem e determina para onde ele está tentando ir. Daí ser necessário estudar o desinteresse e por que ele é tão comum no ensino fundamental. É necessário descobrir as razões da desmotivação (LEADBETTER et al., 2012), para a adoção de estímulo adequado que ajude na vida estudantil, fortalecendo o estudante.

A atitude negativa de educadores em relação a educandos e à sala de aula, além de prejudicar a disposição dos estudantes, conduz à desmotivação na aprendizagem.

Na visão de Monique Boekaerts (2002, p. 43), para que ocorra a aprendizagem, é preciso que o professor tenha consciência de que enfrentará, por exemplo, uma turma totalmente heterogênea que exigirá dele ter consciência das diferenças individuais e culturais. Precisa então desenvolver uma metodologia que envolva os educandos, fazendo-os interagir e construir conceitos no intuito de ampliar os conhecimentos.

No entanto, é mister que a motivação seja desenvolvida para que a criança se encante e participe com dedicação, objetivando apreender o que está sendo transmitido. É necessário que desde cedo os professores desenvolvam metodologias interessantes e cada vez mais inovadoras, para elevar a autoestima dos estudantes, fazendo com que percebam sempre a importância dos estudos em sua vida.

Assim, corrobora Paulo Freire (2005, p. 86), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o [estudante] até a intimidade do *movimento* de seu pensamento” (grifo do autor). Nesse sentido, atividades extraclasse, por exemplo, podem ser indispensáveis na motivação, porque possibilitam momentos grandiosos de descontração, construção do saber, interação e, acima de tudo, para promover a aprendizagem de maneira natural e espontânea.

É preciso que o professor, em sala de aula, tome decisões, oriente e estabeleça tarefas que contribuam com a aprendizagem discente, para que se tenha prazer em aprender com mais responsabilidade e determinação, mostrando que esse tipo de responsabilidade, independentemente do seu papel como indivíduo, ensinará o educando a importância de fazer bem feito.

Para que o estudo e a construção dos conhecimentos sejam potencializados é necessário que os espaços de diálogo e reflexão crítica em sala de aula sejam favorecidos. Não basta que o docente apenas saiba o conteúdo a ser ensinado. É preciso reconhecer que o estudante também é sujeito do conhecimento. O educador se faz de mediador na formulação de novos saberes e na consolidação daquilo que já é conhecido (FREIRE, 2005).

A disposição entre professor e estudante cultiva o interesse de aprender, portanto há sentimentos positivos pelo fato de os discentes assumirem papéis mais ativos na aprendizagem (MCDONOUGH, 2007).

O trabalho pedagógico deve caminhar no propósito de incentivar comportamentos autônomos que não considerem o escolar como receptor passivo de assuntos ministrados acriticamente. De acordo com Paulo Freire (2013), a ‘educação bancária’ não possibilita ao estudante enxergar e refletir sobre sua situação de oprimido. A prática educativa unilateral é vista como um ato de depositar desprovido de criticidade. O estudante é reduzido a uma condição de ‘depósito’ que absorve conteúdos memorizados ingenuamente e de forma mecânica. Não há

participação e dialogicidade inerentes a um ensino-aprendizagem em que educadores e educandos aprendem e ensinam mediados pelo mundo.

Freire destaca que na 'educação bancária' o educador é quem educa, sabe, pensa, impõe a disciplina, dita conteúdos e métodos, age autoritariamente, enquanto os estudantes são tidos como receptores destituídos do exercício da crítica. Sem voz, os discentes nada sabem. Só escutam passivamente. São disciplinados e seguem tudo o que foi prescrito. Não são ouvidos. Devem adaptar-se às determinações. Ou seja, são meros objetos na sala de aula.

Essa visão crítica de Freire (2013, p. 27) acaba sendo essencial porque traz à tona a discussão de uma parte do processo em que o estudante educado por meio do ensino bancário não pode ter interesse pelos conteúdos, pois esses conteúdos e a metodologia desenvolvida pelo professor não valorizam a construção do raciocínio junto com o discente.

Lev Semionovitch Vygotsky, teórico da Psicologia Socio-Histórica, aponta que os conhecimentos prévios trazidos à escola pelos educandos são elementos primordiais. A partir disso, é possível entender que Vygotsky coloca a aprendizagem como algo que está diretamente relacionado ao cotidiano da pessoa, sendo fundamental que os conteúdos sejam trabalhados de acordo com o meio em que ela está inserida (OLIVEIRA, 2011).

Dessa forma, quanto mais longe da realidade estudantil o conteúdo for abordado, menor será a capacidade de aprender. A contextualização é essencial para que os estudantes alcancem bons resultados. O ensino e a aprendizagem precisam ser relacionados ao cotidiano social do escolar. O desenvolvimento cognitivo não existe sem abordar sua inserção no ambiente social, histórico e cultural. A boa mediação do professor é essencial para a construção da aprendizagem do educando (OLIVEIRA, 2011).

Norteados por essas teorias que analisam aspectos educacionais, psicológicos e motivacionais, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), procuramos pesquisas que dialoguem com nossa proposta.

Quanto aos critérios para seleção, buscaram-se descritores que foram usados para encontrar trabalhos cujos temas dizem respeito a nosso projeto acadêmico e assim selecioná-los para o Quadro 1.

A partir das buscas de termos comuns à pesquisa que deu origem a este estudo, escolheram-se trabalhos mediante leitura dos títulos, resumos e introduções, para identificar os que tinham relação com nossas finalidades e assim estabelecer diálogo pelo qual se pudesse pensar distanciamentos e aproximações em conformidade com o assunto pesquisado e suas variantes.

Quadro 1 – Dissertações e tese relacionadas ao tema deste trabalho

Títulos Selecionados	Autor/Ano
Motivação e estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE	CUNHA (2014)
A qualidade motivacional e a produção de textos na escola	ZAMBON (2015)
Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1	MOREIRA (2013)
Juventude e conhecimento escolar: um estudo sobre o (Des)interesse	REIS (2014)

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Os estudos selecionados acima têm em comum a preocupação com o ensino-aprendizagem. Uma boa metodologia ajuda no interesse dos estudantes. Uma aula interessante, com didática que desperte o interesse, em tese, leva motivação ao educando. A insatisfação discente acerca do processo de ensino serve como obstáculo que pode provocar a defesa da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2008) para motivar e tentar satisfazer educandos.

O constructo de saberes que podem influenciar no setor educacional envolve também a Teoria da Escolha, de William Glasser (1998), o que redundaria, entre outras práticas, em um modelo produtivo de aprendizagem em equipe na sala de aula, com ênfase na satisfação e no entusiasmo para aumentar a motivação de estudantes. Trabalhando em pequenos grupos, os educandos poderiam descobrir que o conhecimento contribui para a amizade e a diversão. Nessa direção, os professores precisam desenvolver meios hábeis, se quiserem usar essa vertente teórica com sucesso para produzir discentes 'excitados' com a aprendizagem.

Essa perspectiva de escolher, considerando que a aprendizagem se completa por meio da interação, embute variáveis sociais por meio das quais o nível de consciência do professor em relação ao assunto deve ser muito significativa. Por isso

a necessidade de o docente estar ciente de seu papel, do próprio sistema de aprendizagem e das condições, tanto na aula quanto fora dela.

Intraescola, a professora de psicologia Carol S. Dweck (2008) defende a necessidade de transformar a motivação do estudante tendo como meta a aprendizagem. Para que isso se torne realidade, a docência precisa construir um ambiente mais acolhedor, atraente e dinâmico na sala de aula.

Os professores devem ter habilidade inspiradora de estimular o ato de aprender como experiência agradável, de forma a superar os obstáculos e atingir a confiança e o interesse. Como se vê, a motivação, por meio da afetividade no processo de aprendizagem, ocupa centralidade no ambiente educacional (LONGWORTH, 2003).

Em suma, o aprendizado requer tempo e esforço. Na maioria das vezes, os escolares se desinteressam e ficam sem entusiasmo devido a sentimentos antipositivos (BOEKAERTS, 2002) como falta de confiança e ausência de estima em si próprios, ansiedade excessiva, rudeza e desânimo do docente.

No entanto, não é impossível fazer com que os estudantes estejam mais dispostos a aprender. Com aulas mais estimulantes, por meio de atividades diferenciadas, criando ambientes de apoio e revigorando os educandos, os professores podem estimular o interesse e dar passos firmes no caminho para aumentar a motivação.

Nessa perspectiva, formulações têm ajudado a entender e a compreender meandros da educação brasileira no tocante a aspectos motivacionais. No Quadro 1 deste capítulo listamos quatro abordagens. O estudo **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1** (2013), defendido por Ana Elisa da Costa Moreira no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), faz parte da lista. A dissertação traz procedimentos de ensino e aprendizado em ligação com o estímulo direcionado a educandos de escolas públicas.

Entre outras indagações, a autora exemplificou as seguintes questões de pesquisa:

as estratégias que o docente utiliza para ensinar interferem na qualidade da aprendizagem dos estudantes? Quais relações qualitativas há entre as

estratégias de ensino do professor, estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos do Ensino Fundamental 1? (MOREIRA, 2013, p. 11).

Esse trabalho investigativo figura como possibilidade de a pesquisadora implicar-se nas inter-relações estabelecidas entre variáveis e a forma pela qual isso repercute na educação discente (MOREIRA, 2013). Foi discutido ainda se “há preocupação com o conhecimento de estratégias de aprendizagem e com a diversidade destas no percurso escolar dos estudantes” (MOREIRA, 2013, p. 11), porque

a docência imbrica o envolvimento com essas questões inter-relacionando o ensino, a aprendizagem e a motivação no contexto escolar dos alunos com a finalidade de repensar a formação docente diante dos aspectos complexos e variáveis que envolvem a formação humana (MOREIRA, 2013, p. 11).

O texto dissertativo **Motivação e estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**, de Marcio Eleotério Cunha (2014) também compõe o Quadro 1. A exemplo da pesquisadora Ana Elisa da Costa Moreira (2013), o pesquisador desenvolveu sua pesquisa no Mestrado em Educação da UEL. O autor analisou os meios usados no propósito de atingir o saber e avaliou as formas motivacionais na educação. Da mesma forma que a pesquisadora, Cunha usou a Teoria da Autodeterminação. O professor embasou-se em curso para formar docentes. A pesquisa objetivou identificar procedimentos didáticos e de motivação. Além da diferenciação de vertentes motivacionais no ambiente educacional, o pesquisador levantou diferenças de métodos de aprendizagem (CUNHA, 2014).

O pesquisador trouxe indagações a seu estudo: “Qual a qualidade motivacional dos professores na formação continuada do PDE? Quais estratégias de aprendizagem utilizam os professores cursistas da formação continuada do PDE” (CUNHA, 2014, p. 37), de forma a despertar o interesse e a motivação dos discentes?

No intuito de responder a esses questionamentos, Cunha (2014, p. 37) buscou “criar instrumentos e levantar evidências de validade para os instrumentos de estratégias de aprendizagem e motivação dos professores [...] no contexto escolar [...] da rede estadual do Paraná”.

Ainda no Quadro 1 consta o estudo “**Juventude e conhecimento escolar: um estudo sobre o (Des)interesse**” (2014), tese de Roseli Regis dos Reis (Doutorado

em Educação: História, Política, Sociedade) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A pesquisadora concentrou seus esforços no intuito de estudar “o desinteresse pelo conhecimento escolar do aluno adolescente das camadas econômica e culturalmente privilegiadas no âmago [da] relação escola e sociedade [...]” (REIS, 2014, p. 39). O estudo traz contribuições no sentido de compreender o problema sem fazer reducionismo psicológico. A falta de interesse manifestada por educandos de um estabelecimento particular de ensino em que há também estudantes

[...] interessados e satisfeitos com a escola é contraposta com dados objetivos que demonstram que existe [...] por parte dos alunos desinteressados um alto grau de satisfação para com a escola que frequentam. Sob a perspectiva da sociologia, na pesquisa buscou-se desnaturalizar o conceito de interesse, assumindo-o como uma construção sócio-histórica, como algo aprendido; e, a partir daí, compreender de que forma a ambiência familiar e as experiências sociais e de escolarização constituem elementos configuradores da relação do aluno do ensino médio com o conhecimento escolar (REIS, 2014, RESUMO).

Acrescente-se que,

como hipótese, o estudo sustentou que o desinteresse pelo conhecimento escolar é fundamentalmente forjado na rede de interdependências composta pela família, pela escola e por outras experiências educativas, onde se engendram e se reforçam as disposições que, em conformidade com as pressões exercidas pelo próprio campo, são acionadas pelo agente e definem sua relação com o conhecimento (REIS, 2014, p. 41).

Na lista do Quadro 1, juntamos a estudos da década de 2010 a dissertação **A qualidade motivacional e a produção de textos na escola** (2015), de Francielle Barrinuevo Zambon, defendida no Mestrado em Educação da UEL. A escolha dessa pesquisa para compor esta seção se deve à relevância de Zambon ter abordado, entre os inúmeros problemas que permeiam o contexto escolar, a desmotivação.

Um dos enfoques de Zambon (2015) sobre discentes sem motivação revela a negatividade de um aprender não-salutar. Ao contrário, a satisfação ocasiona resultados agradáveis de aprendizado e cidadania. Dessa forma, “compreender os motivos que levam os estudantes a realizar atividades específicas (como a produção de textos) torna-se uma necessidade para um desenvolvimento saudável da aprendizagem” (ZAMBON, 2015, p. 17).

A autora estuda o estímulo como uma das variantes relacionadas à psicologia que repercute nas pessoas. “O que motiva o ser humano a realizar simples escolhas e/ou mudá-las, ao longo de sua vida, pode ser explicado por meio do conceito da

motivação” (ZAMBON, 2015, p. 13). A variável motivacional é essencial para o bem-estar do estudante.

O estudo de Zambon introduz a análise de conceitos que traduzem aspectos de motivação como sentimentos que catalisam formas de agir e até mesmo de alterar a trajetória de cada educando. São atitudes que provocam, norteiam e podem forçar ou não o escolar à tomada de decisões.

Referenciada em outros estudos, Zambon (2015, p. 13) defende que “sempre agimos visando ganhar ou evitar algo, e o motivo é o responsável por fazer as coisas acontecerem, ou seja, serem iniciadas e sustentadas”. As motivações têm relações com interesses que nos conduzem a agir ou não, e isso pode ser aplicado às expectativas de educandos no ambiente das instituições de ensino.

Ao discorrer sobre a motivação escolar, Amélia Carolina Terra Alves Machado et al. (2012) lembram de um ponto que o docente deve sempre considerar: a permanência dos estudantes em conformidade com a forma de ministrar as aulas. A motivação estudantil para atividades escolares é afetada pelo clima da sala de aula: os ambientes intelectuais, sociais, emocionais e físicos combinados, em que os estudantes aprendem. Se os educandos perceberem o ambiente como suporte e se sentirem incluídos e ouvidos, sua motivação provavelmente aumentará.

Por outro lado, se os educandos têm percepção de um ambiente pouco favorável ou se veem marginalizados na sala de aula ou pelo conteúdo aplicado, isso pode bloquear sua motivação de engajamento com o material ou mesmo a sequência do estudo. Embora nós, como educadores, não possamos controlar todos os fatores que contribuem para o comportamento em sala de aula, temos uma influência significativa sobre como a dinâmica se desenvolve, especialmente no início do curso. Podemos usar essa oportunidade para aumentar e manter a motivação (MACHADO et al., 2012).

Assim, explica Jane Leadbetter et al. (2012), uma das estratégias para melhorar a motivação e o clima em sala de aula é estabelecer e reforçar as regras básicas para a interação entre os estudantes.

Tensão, conflito e incivilidade na sala de aula são potencialmente desmotivadores. Discentes podem alienar colegas com frase (por exemplo, "que pergunta idiota!"), tom de fala (cínico ou depreciativo) e linguagem corporal

(sobrancelhas levantadas ou sorrisos afetados). Para evitar atitudes de depreciação, pode ser útil estabelecer regras básicas de interação que definam expectativas para uma troca civil e produtiva de ideias, recomendando, por exemplo, que os educandos escutem com atenção, evitem interromper e se refiram uns aos outros pelo nome, bem como, em caso de crítica, criticar as ideias e não as pessoas que as manifestam (LEADBETTER et al., 2012).

Nesse sentido, Sueli Édi Rufini Guimarães (2009, p. 38) sabiamente lembra que a escola é ambiente de socialização cultural, onde os estudantes, além do desenvolvimento cultural e intelectual, criam laços e aprendem lições afetivas que costumam perdurar – daí a importância de se estimular a participação e o crescimento de todos, assim como de suas expectativas pessoais. Nesse contexto, as ações do professor vêm auxiliar no fortalecimento do esforço, o envolvimento, a forma de pensar e o comportamento dos educandos.

No Quadro 2, o anagrama de Epstein ou **TARGET** (alvo), citado por Guimarães (2009), enseja componentes que podem ser usados na formação da consciência motivacional do educando. A primeira letra de cada uma das palavras que designam aspectos da motivação forma o anagrama **TARGET**: **T**ask (Tarefa), **A**uthority (Autoridade)/**A**utonomy (Autonomia), **R**ecognition (Reconhecimento), **G**rouping (Agrupamento), **E**valuation (Avaliação) e **T**ime (Tempo).

Quadro 2 – Anagrama de Epstein aplicado à prática docente na escola

Área	Foco de atenção	Objetivos
Tarefa	O planejamento e a estrutura das tarefas ou atividades que os estudantes são solicitados a fazer.	Aumentar a atração intrínseca das tarefas de aprendizagem, torná-las significativas, despertar a curiosidade, desafio, fantasia e proporcionar controle.
Autoridade/Autonomia	A participação dos estudantes nas decisões sobre a escola e a aprendizagem.	Promover liberdade adequada para os estudantes fazerem escolhas e assumirem responsabilidades.
Reconhecimento	A natureza e o uso do reconhecimento e atribuição de recompensas na situação escolar.	Promover oportunidades para que todos os estudantes sejam reconhecidos pela aprendizagem, enfatizar o esforço e o progresso na obtenção de uma meta, a busca de desafios e inovações.
Agrupamento	A organização da aprendizagem e das experiências escolares.	Construir um ambiente de aceitação e apreciação para todos os estudantes. Promover uma ampla interação social, particularmente com os estudantes em risco de fracasso. Propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais.
Avaliação	A natureza e o uso da avaliação e dos	Tratar a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem,

	procedimentos avaliativos.	fornecer amplas informações sobre o desempenho e estratégias de aprendizagem, utilizar padrões autorreferenciados.
Tempo	A agenda do dia escolar.	Utilizar as tarefas de aprendizagem e as necessidades dos estudantes para organizar a agenda.

Fonte: adaptado de Guimarães (2009).

Dessa forma, para incentivar o investimento nas regras básicas, os docentes devem envolver os educandos no processo de criá-las e ter em mente que o simples regramento pode não ser suficiente, de que é preciso ocasionalmente lembrar sobre as regras para ajudar os escolares a conviver com formas diversas de comportamentos.

Outro ponto que muitas vezes passa despercebido pelo professor é o fato de que os estudantes veem pouco valor no conteúdo ministrado em sala de aula. Para Luciana Gurgel Guida Siqueira e Solange M. Wechsler (2006, p. 22), independentemente do valor objetivo de uma atividade ou tópico, se os educandos não reconhecerem sua importância, eles podem não estar motivados para despende esforços. No entanto, se os estudantes virem claramente como o curso se conecta a seus objetivos, interesses e preocupações, eles estarão mais propensos a valorizá-lo e, portanto, mais motivados a investir tempo e esforço.

O docente deve articular de forma clara os propósitos da aprendizagem. Os estudantes ficarão mais motivados para trabalhar, se souberem por que estão trabalhando. É uma boa ideia não apenas articular as finalidades para o ano letivo, mas também nas aulas orais, palestras, discussões e trabalhos específicos (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

Antes de iniciar uma palestra, Siqueira e Wechsler (2006) afirmam que se pode escrever no quadro as habilidades, os conhecimentos e as perspectivas que os discentes terão naquele dia (com o esforço apropriado), usando uma linguagem concreta e centrada no educando.

Por exemplo: quando você sair hoje, você deverá ser capaz de efetuar cálculos relacionados às compras que seus pais farão no supermercado ou na padaria, ou mesmo entender o valor que aparece no painel da bomba de gasolina quando estiverem abastecendo o carro; entender melhor o significado dos dados falados em um documentário sobre a vida animal e alguns fenômenos relacionados à questão ambiental. Tal articulação dos objetivos de aprendizagem é estratégica

por vários motivos, entre os quais por desempenhar papel fundamental na motivação, mostrando aos estudantes o valor específico que eles derivarão de um determinado curso, unidade ou atividade (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

Nesse caminho, o professor estará mostrando a relevância da vida na escola, ajudando os estudantes a alcançar a motivação para trabalhar duro, caso eles vejam o valor do que estão aprendendo.

Conseqüentemente, explicam Selma de Cássia Martinelli e Daniel Bartholomeu (2007), é necessário explicar aos discentes como suas etapas educacionais os ajudarão a se preparar para a aprendizagem, o que dará melhor avaliação combinada dos anos escolares, fazendo com que os educandos vejam como isso contribui para sua educação geral.

Também é útil apontar quando os estudantes estão aprendendo habilidades que os ajudarão mais tarde no mesmo curso, especialmente quando o material é difícil e potencialmente frustrante. Por exemplo, um professor pode ajudar a incentivar o educando que está lutando para assimilar um conceito dizendo: "esta é uma ideia difícil, mas essencial, e você ficará muito feliz por ter aprendido quando começarmos a analisar outros conteúdos no próximo bimestre". Ver o valor do conteúdo ensinado dentro de uma estrutura curricular mais ampla pode ajudar a manter a motivação e a persistir em meio a desafios e contratempos (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007).

Slavin (2011, p. 56) defende que é preciso demonstrar relevância para a vida profissional dos estudantes como forma de incentivar sua motivação. É mais provável que eles se esforcem no decorrer dos estudos para antecipar eventual recompensa na vida profissional futura.

Os professores podem aumentar a motivação ao vincular o conteúdo curricular às profissões pretendidas pelos educandos, apontando como as habilidades e o conhecimento que estão adquirindo em sala de aula os ajudarão numa futura graduação. É essencial destacar a relevância profissional das competências de nível superior, como raciocínio lógico, oratória, redação e trabalho em equipe, porque os estudantes nem sempre reconhecem a importância disso no mundo do trabalho (SLAVIN, 2011).

Nesse caso, destaca Slavin (2011, p. 41) sobre as aplicações de conhecimentos e habilidades, é possível aproveitar a motivação dos estudantes no momento em que são estimulados a entender que aquilo que estão aprendendo

agora será utilizado no mundo real. O docente deve se conectar aos interesses pessoais dos estudantes para aumentar sua motivação, fazendo ponte entre eles e o conteúdo curricular, explicando questões que são importantes para o futuro dos discentes.

Dessa forma Toscan (2013) cita a visão de Paulo Freire sobre 'educação bancária' e a associa à 'violência simbólica' formulada por Bourdieu e Passeron (2008). A autora destaca as formas conhecidas de violência (física, psíquica, social ou moral) e lembra que também pode ser entendida como exercício de poder do mais forte sobre o mais fraco.

As atitudes implícitas e/ou explícitas de violência podem se manifestar de diferentes formas e estar relacionadas a múltiplas causas que se originam tanto no âmbito escolar quanto fora dele, fazendo com que professores e gestores tenham diante de si um enorme desafio. Neste sentido, questiona-se: a prática pedagógica bancária pode ser vista como uma forma de violência no espaço escolar?

Eis então o motivo de não se poder tratar a educação como imposição, porque não é algo que se impõe. O ensino-aprendizagem não deve ser visto como meio de reprodução e de imposição da ordem vigente. Quando adotamos essa prática na escola, passamos a reproduzir uma forma de violência não física, mas simbólica, segundo as definições de Bourdieu e Passeron (2008). Esses autores afirmam que, tanto professores quanto estudantes, participantes da comunicação pedagógica, uns como emissores, outros como destinatários de conteúdos e valores, sofrem imposição por parte da escola e não fazem senão obedecer às leis do universo escolar como sistema de sanções.

Dessa forma é importante explicar e explorar as razões – possivelmente estruturais – pelas quais esse panorama sancionador acabou se transformando em uma realidade e porque ainda se mantém.

Outro ponto importante em relação ao enfrentamento do desinteresse é a variedade de meios pedagógicos implantados no ambiente escolar, até porque a motivação do estudante está diretamente ligada à do professor.

Os recursos pedagógicos podem ser fatores importantes para enfrentar a desmotivação, assim como as variações do uso das disciplinas e as explicações orais no ensino em sala de aula, como forma de entender melhor a evolução do interesse e discutir a relação entre o avanço e a motivação dos estudantes rumo à aprendizagem.

3 A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO PARA ENFRENTAR OS DESINTERESSES APRESENTADOS PELOS ESTUDANTES

3.1 O PROCESSO DE MOTIVAÇÃO

A motivação é um processo e não um objetivo, um produto. Motivar propicia ferramenta que nos leva a agir cotidianamente. Sentimos interesse, estabelecemos uma meta e decidimos atuar em conformidade com o que foi traçado. Então, tentamos manter nosso interesse e lutar para realizar nosso propósito, um processo que desempenha grande papel, especialmente no aprendizado escolar, fazendo-o inclusive mais significativo (PINTRICH, 2003).

É descrito por Valdete Maria Ruiz (2002, p. 11) que a motivação, em sentido geral, é aquilo que faz seguir, manter-se indo, e determina aonde a pessoa está tentando chegar. A fator motivacional fornece aos estudantes uma direção.

Esse aspecto encontra referência na abordagem de Brophy (2008) para a motivação, quando a destaca como um constructo teórico usado para explicar a iniciação, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento, especialmente a atitude direcionada a um objetivo. Na sala de aula, o conceito motivador é usado para explicar até que ponto os educandos investem atenção e esforço em várias atividades que podem ou não ser as pretendidas pelo professor.

Como é óbvio, a motivação constitui uma das espinhas dorsais significativas do processo de aprendizagem na vida do discente. Portanto, muitos estudos valorizam bastante esse conceito. No entanto, a falta de entusiasmo ainda constitui um problema sério para professores e estudantes no ambiente escolar. O importante é determinar as causas do motivar inadequadamente e saber como lidar com os escolares sem motivação (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011).

Nesse sentido Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012, p. 55) sugestionam descobrir os motivos de os estudantes se sentirem desmotivados por meio da psicologia em sala de aula. É de grande importância que o professor considere fatores afetivos, pois, quando os educandos têm baixa autoconfiança, falta de autoestima, alta ansiedade e inibição, o nível de motivação é desestruturado.

A falta de reforços positivos, de aprovação e de apreciação dos estudantes pelos professores influencia no sentido de aprender negativamente. De acordo com Siqueira e Wechsler (2006, p. 22) nada contribui mais para a estima em si próprio e

a resiliência do que ser aceito. Qualquer ameaça ao bem-estar psicológico diminui o interesse pela aula.

No entanto, não se trata de um problema impossível de ser resolvido. Os professores devem ser mais cuidadosos, segundo Zambon e Rose (2012, p. 965), que defendem formas de propiciar espaços de aprendizagem estimulantes e desafiadores, ao mesmo tempo em que facilite o desenvolvimento motivacional, para além de simplesmente identificar a orientação original dos estudantes.

Da mesma forma, a transferência de papéis entre professor e estudante atua como fator motivador no aprendizado. Na visão de Ágota Scharle e Anita Szabó (2005), sentir responsabilidade e independência traz sensação de bem-estar e confiança – algo que só ocorre nas salas de aula onde os professores apresentam aos estudantes a chance de participação ativa, deixando-os mais motivados e autônomos.

No entendimento de Elaine Harper (2007, p. 23), locais que proporcionem escolha e incentivo aumentam a autonomia, uma vez que o comportamento responsável do educando eleva sua motivação. A opção significativa gera boa vontade, e a vontade é porta motivadora. Além disso, preparar a aula de forma prazerosa para os estudantes ajuda a aumentar o interesse por aprender.

É mencionado por Deci e Ryan (2008) que a Teoria da Autodeterminação dimensiona o fato de que, se satisfeitas algumas necessidades psicológicas, como autonomia, competência e relacionamento interpessoal, acontece o impulsionamento da automotivação e da saúde mental aprimoradas, mas, quando existe contrariedade, faz com que haja diminuição motivacional.

É possível perceber a motivação como um dos recursos no processo de aprendizagem – motivo pelo qual ela ocupa lugar importante no contexto educacional, combatendo a perda de interesse e a ausência de entusiasmo dos estudantes, muitas vezes resultado de aspectos negativos, como atitudes rudes e desanimadoras do professor, além de ambientes psicologicamente inseguros em sala de aula (DECI; RYAN, 2008).

Para Rosa (2010, p. 46), o estímulo fornece aos escolares propósito e direção a seguir. Práticas motivadoras têm grande significado na aprendizagem. No entanto, quando insuficientes, alguns problemas começam a aparecer e os discentes não aproveitam ao máximo a aula. Muitos conteúdos infelizmente não parecem significativos ao olhar discente. Sem vontade e desejo de aprender por parte do

educando, o aprendizado se reveste de ineficácia e pode ser definido como infrutífero.

Destacam Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011): mostrar a importância e a necessidade da aprendizagem ajuda a melhorar a motivação, mesmo no caso de estímulo intrínseco inadequado. Os docentes precisam estar mais cientes de que é necessário motivar, com mudanças simples que podem promover o interesse de seus estudantes.

É importante identificar as razões da desmotivação e jamais subestimar os impactos que situações inapropriadas em sala de aula podem acarretar. Se as atitudes do professor não concorrerem para um espaço criativo e otimista, isso pode destruir a trajetória escolar dos educandos. Os discentes não se inibem de aprender e ficam mais motivados quando os docentes estabelecem ambientes benéficos e psicologicamente saudáveis, inspiradores. Consequentemente, pode-se alcançar aprendizado digno (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011).

Conforme Silva (2012, p. 73), existem dicas para quebrar barreiras potenciais à aprendizagem, tais como ajudar os escolares a rir uns com os outros dos vários erros que todos eles cometem; ser paciente e apoiar para construir a autoestima, mas ao mesmo tempo ser firme em suas expectativas em relação aos estudantes e obter o máximo de participação oral deles, especialmente dos mais silenciosos, para dar-lhes muitas oportunidades de experimentar.

É dado destaque por Pajares (2003, p. 141) o fato de ser patente que, quando os discentes desenvolvem atitudes positivas em relação a si mesmos e à aula, eles ficam mais desejosos para aprender e trilhar o caminho do aprendizado. Por isso a relevância de lhes fornecer atividades significativas e com propósito de contribuir para as etapas do ensino-aprendizagem.

Os professores podem mudar a maneira pela qual ensinam. Em vez de ensinar diretamente ou ministrar conteúdo só para cumprir planejamento, as educadoras e os educadores devem organizar a aula de forma que atraiam e agradem as idades bem os interesses dos estudantes (PAJARES, 2003).

As autoras Melissa Picchi Zambon e Tânia Maria Santana de Rose (2012, p. 966) apontam que as e os docentes não devem esquecer que as premências, pontos de vista, personalidades, diferenças individuais e o tratamento para com os educandos também são determinantes do sucesso e do fracasso da motivação.

Para que não reclamem das aulas chatas e sem cor é preciso trazer mais ação, diversão e comunicação à sala de aula.

Assim, aconselha Christopher A. Wolters (2004, p. 238), não se deve pedir aos estudantes apenas as mesmas tarefas em sala de aula, mas, ao contrário, criar ambiente de estímulo para entusiasmar e desenvolver o pensamento global – um processo que pode ser realizado utilizando-se materiais e recursos visuais diferenciados que despertem a atenção, aumentem a vontade de aprender, abrir caminho para prevenir a desmotivação e ajudar os educandos a apresentar melhoras escolar e emocional.

3.2 IDENTIFICANDO E MOTIVANDO ESTUDANTES COM BAIXO DESEMPENHO

É totalmente notado por psicólogos educacionais e pesquisadores que existe problema para motivar educandos em sala de aula. A realidade é que um grande número de estudantes do ensino médio em toda a América carece de motivação (SNYDER; HOFFMAN, 2002, p.130).

Não há uma infinidade de razões pelas quais muitos escolares negligenciam seus estudos. O que existe é um desejo sincero de continuar a investigar com um compreender mais profundo por que os estudantes não estão motivados. Pintrich (2003, p. 667) vem com uma pergunta muito simples e importante que deve ser feita: o que motiva as pessoas a estudar? Para Snyder e Hoffman (2002, p. 130), mesmo que a motivação esteja no centro das atenções, permanece o fato de que uma abundância de educandos do ensino médio precisa de algo que os motive academicamente.

Por outro lado, lembram Ryan e Deci (2002, p. 17), há uma grande necessidade de se aprofundar nas razões da desmotivação e por que ela é tão prevalente entre estudantes de todos os segmentos. O desinteresse é definido como um estado no qual os indivíduos não conseguem perceber uma relação entre o seu comportamento e o resultado subsequente desse comportamento.

Mas por que alguns educandos entregam trabalhos de qualidade, enquanto outros fazem apenas o necessário para passar de ano? Por que alguns estudantes são capazes de verbalizar grandes intenções, porém falham consideravelmente em projetos e atividades dados em sala de aula? Por que a mais simples das designações pode ser recebida com dificuldade por alguns estudantes? Por uma

variedade de razões, pode haver lacuna significativa entre o que os estudantes com baixo rendimento escolar produzem na escola e o que eles são realmente capazes de produzir (HARPER, 2007).

De acordo com Harper (2007, p. 23), discentes com pouco desempenho são classificados como "não ensináveis" e associados a adjetivos como indolentes, complicados, impossíveis de aprender ou com dificuldades de aprendizagem.

O professor estadunidense William Huitt (2011), Ph.D. em Psicologia Educacional, entende que o desafio para cada docente é encontrar a chave individual que abre a motivação do escolar. Uma coisa é certa: os professores não podem esperar técnica predefinida que possa ser usada para motivar todos os estudantes. Em vez disso, os educadores devem se autoquestionar no sentido de desenvolver algo que faça o educando motivar-se.

Para MacDonald (2005, p. 22) a motivação depende muito de nossas necessidades, expectativas e incentivos – fatores que são principalmente aprendidos e determinam o que fazemos e quão longe chegamos ou chegaremos na vida. É seguro dizer que atitudes motivadoras podem ser ensinadas.

No espaço escolar é possível criar sala de aula que motive, lembrando-se de aspectos como o de que um tamanho não serve para todos. Os professores devem vasculhar uma série de técnicas para encontrar aquelas que falam especificamente para cada criança com baixo desempenho (HANCOCK, 2004).

De acordo com Dawson Hancock (2004, p. 159), trata-se de um processo que pode ser demorado, mas com o tempo o estudante aprenderá, e o professor será um educador melhor em função disso. No geral, existem técnicas que são tidas como benéficas que, se aliadas a condições, trazem possibilidades de definir o terreno para o emprego bem-sucedido de métodos. As condições são estas: a sala de aula vista como uma comunidade que apoia a aprendizagem; adotar ações que tenham dificuldades apropriadas; atividades que levem a resultados de aprendizagem valiosos; e moderar, bem como variar, as estratégias motivacionais adotadas pelo docente.

Dentro desse ambiente, os grupos de colaboração e aprendizagem cooperativa podem ser fortes motivadores. A maioria das crianças pré-escolares é altamente cooperativa e extremamente disposta a ajudar seus colegas de classe. A competição, ao contrário do que se pensa, é um comportamento aprendido, no qual

os educandos passam a se comparar aos outros (PERRY; TURNER; MEYER, 2006).

Muitos argumentam que competir em sala de aula prepara os estudantes para o mundo real. No entanto, a maioria dos empregos não são competitivas, mas sim de cooperação. O sucesso no local de trabalho depende de competência, cooperação, motivação, e não da capacidade de competir, a menos que seja uma pessoa que trabalha com vendas. As empresas de hoje procuram funcionários com fortes habilidades de trabalho em equipe; não pessoas com forte natureza competitiva (WALTERS, 2000).

Grande parte dos adultos que perdem seus empregos é demitida por falta de motivação, aptidões interpessoais inadequadas, incompetência ou forças econômicas cíclicas. Logo, o aviso frequentemente repetido para a criança de que "quando você crescer perderá o emprego se não puder competir" é simplesmente falso (LAVOIE, 2007).

Os grupos que cooperam funcionam melhor quando os estudantes que participam apoiam esse tipo de método de ensino. No entanto, Hancock (2004, p.160) mostra que alguns discentes são passíveis ter um desempenho ruim em tais ambientes devido a uma série de variáveis de personalidade (timidez, ansiedade, introversão etc.). Decorre disso a atitude docente de tomar nota de estudantes que não se adequam à maneira de ensinar adotada, ao designá-los para um grupo cooperativo de aprendizagem.

No livro **Looking in classrooms**, Thomas Good e Jere Brophy (2008) indicam incentivos constantes nos esforços dos estudantes. As atividades interativas entre pares têm mais eficácia se forem experiências de aprendizado valiosas, nas quais cada um desempenha papel de importância na missão do grupo. Dessa forma, discentes que prosperam em espaços grupais serão motivados a aprender simplesmente por ser colocados em equipes de aprendizagem por meio da cooperação, em que o sucesso está relacionado à interdependência do grupo e à responsabilidade individual (GOOD; BROPHY, 2008).

Na visão de Hancock (2004, p. 160), a interdependência funciona com base na premissa de que o sucesso e o progresso de cada estudante dependem em grande parte do desempenho de seus parceiros. E essa responsabilidade requer que cada educando conclua as tarefas atribuídas de forma adequada. Essas atividades foram cuidadosamente adaptadas aos pontos fortes de cada um. Estudos

mostram que estudantes que possuíam o desejo de trabalhar com seus colegas em grupos de aprendizagem cooperativa² tinham mais motivos de aprender do que estudantes sem uma alta orientação por pares.

Desse modo, afirma Richard Lavoie (2007, p. 21), sob nenhuma circunstância, os educandos agrupados devem receber a mesma nota. Eles devem ser avaliados individualmente para garantir que todos estão fazendo sua parte para o benefício do grupo.

Quando os grupos de aprendizagem cooperativa são estabelecidos corretamente, a centralidade está no trabalho em equipe, na colaboração e em quão bem os membros da equipe trabalham em conjunto. O aprendizado colaborativo promove a interação social positiva, em que os estudantes compartilham ideias, iniciam discussões, ensinam uns aos outros e aprendem a ter tolerância, paciência, aceitação e generosidade (LAVOIE, 2007).

Acrescentem-se a isso os argumentos de Good e Brophy (2008, p. 60), segundo os quais, é fundamental o uso de diretivas claras para que cada estudante conheça e compreenda as regras. As escolas têm normas e as salas de aula também devem ter. É necessário que o educador não exija de um educando nada que ele (educador) não pediria a si mesmo. O professor precisa ser explícito sobre o que constitui um comportamento desejado, monitorar consistentemente o cumprimento das regras e intervir para corrigir comportamento inadequado.

O tempo deve ser respeitado. As datas de entrega de atividades precisam estar de acordo com a previsão de quando as notas serão informadas. Não há que se pedir para os estudantes entregarem os trabalhos se você não espera classificá-los nos próximos dias. O agendamento de horários diários é importante para revisão do trabalho independente e a devolutiva do que foi concluído de ser imediata, com o devido *feedback* (GOOD; BROPHY, 2008).

De acordo com Lavoie (2007, p. 21), é preciso que o professor fique ciente de que alguns estudantes podem precisar de mais tempo para concluir projetos longos, dependendo da capacidade de foco, do acesso a recursos e do apoio em casa.

² Trata-se de um tipo de aprendizagem com potencial de promover a aquisição de conhecimento mais ativa, por meio do estímulo ao pensamento crítico, desenvolvimento de capacidades de interação, de negociação, de informações e de resolução de problemas.

Seguida pelo pesquisador estadunidense William Glasser (1925-2013), a Teoria da Pirâmide de Aprendizagem pode ser usada para exemplificar formas de entendimento e compreensão sobre as singularidades de cada estudante. A área original de Glasser era a psiquiatria. “Apesar de o foco de seu trabalho ser saúde mental, alguns de seus estudos começaram a ser aplicados também na área da educação” (LUDOS PRO, [s.d.], [n.p.]). A Teoria da Pirâmide de Aprendizagem

[...] trouxe uma mudança no paradigma do ensino: em vez de adotar o estilo expositivo – no qual o estudante é um agente passivo no processo de aprendizagem, apenas recebendo os conteúdos, a teoria estimula sua participação ativa para a construção do conhecimento (LUDOS PRO, [s.d.], [n.p.]).

Glasser (2001, p. 21) criticava que “existem apenas dois lugares no mundo onde o tempo tem precedência sobre o trabalho a ser feito: escola e prisão”. Se o tempo for o fator motivador, os estudantes nunca aprenderão o conteúdo.

Para que se alcance a aprendizagem, conforme Good e Brophy (2008, p. 61), é necessário que as instruções sejam as mais concisas possíveis, assim como os objetivos pretendidos. As informações devem ser claras, com tarefas divididas em procedimentos passo a passo.

Antes de uma aula, antes do início de uma unidade, antes de atribuir uma atividade em sala de aula ou um dever de casa, os professores precisam informar claramente os objetivos, metas e expectativas, escrevendo-os ou pedindo aos educandos que os escrevam para que todos saibam o que é necessário – isso é especialmente benéfico para crianças com problemas de aprendizagem e de linguagem, que têm dificuldade em seguir as instruções devido ao processamento, sequenciamento ou déficit de memória (LAVOIE, 2007).

O *feedback* é informativo e específico. Comentários vagos ou notas arbitrárias não ajudam o estudante a entender o que ele fez bem. Por exemplo, comente sobre a precisão, a integridade e a compreensão transmitidas na composição de um educando, apontando a organização, seu estilo, seu vocabulário e quaisquer fatos ou estruturas de frases interessantes. Os estudantes lerão esses comentários com interesse e internalizarão conforme seus interesses. E isso é bastante motivador (GOOD; BROPHY, 2008, p.62).

Seguindo esse cenário de motivação para enfrentamento do desinteresse escolar, Harper (2007, p. 24) ressalta a importância de organizar materiais e atribuições. Um estudante desorganizado geralmente tem boas intenções. Embora levem para a casa deveres escolares pedidos pelos/as educadores/as, as/os educandas/os não organizadas/os, de alguma forma, se perdem na confusão e podem não trazer os conteúdos prontos para as/os docentes avaliarem, ou concluem a tarefa incorretamente porque as instruções são distorcidas. Punições por tal comportamento apenas frustram mais as crianças desorganizadas.

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais aumentaram as demandas sobre o que as crianças devem saber e ser capazes de fazer em cada nível de ensino, os professores são forçados a dar mais atenção na cobertura do conteúdo e no cumprimento dos objetivos definidos. A desvantagem é que os estudantes não estão mais aprendendo as habilidades de vida de que precisarão na faculdade e depois dela, como organizar, estudar e cooperar. Há discentes que não têm habilidades para se organizar. Os adultos devem assumir a responsabilidade de ensinar-lhes organização e autodisciplina (CURY, 1996).

No caminho necessário para a organização, é preciso exigir que os estudantes criem suas próprias folhas de tarefas diárias, ensinando-os a preenchê-las e a verificar se estão sendo usadas corretamente. Nelas deve conter uma linha para cada assunto seguido por um espaço em que o trabalho pode ser escrito e uma coluna para as datas de entrega. Também deve haver uma caixa para indicar quando nada foi atribuído. Se o estudante for jovem, você pode pedir a assinatura dos pais em cada tarefa de casa concluída, não se esquecendo de perguntar se esse sistema organizacional está funcionando (HARPER, 2007).

Em relação a projetos de longo prazo, Good e Brophy (2008, p. 62) ensinam fornecer aos educandos listas de verificação para que eles tenham o passo a passo e possam perceber quando o trabalho for concluído. Depois que eles entenderem como as listas funcionam, deve ser pedido que criem suas próprias.

Obviamente esse procedimento deve ser revisado, bem como essas listas de averiguação, até ter certeza de que o estudante está aprendendo a dividir tarefas grandes em partes menores. Os educandos também precisam aprender a estruturar um conteúdo extenso para estudá-lo antes de um teste. O professor pode ensiná-los a observar a ideia ou objetivo principal, dividir o conteúdo em grupos ou sequências e fazer anotações que auxiliem na compreensão (GOOD; BROPHY, 2008).

Quadro 3 – Regras eficazes de sala de aula

1. Os estudantes são mais propensos a seguir as regras que ajudaram a criar.
2. Limite o número de regras a sete ou menos. Liste-as em uma sequência que segue a ordem de um dia escolar típico.
3. Publique as regras para que fiquem visíveis para todos verem. Use afirmações positivas que começam com um verbo de ação, como "Ande no corredor" em vez de "Não corra no corredor".
4. Todas as regras devem ser mensuráveis, observáveis, razoáveis e aplicáveis. Os educandos também devem ser incentivados a fazer cumprir as regras.
5. As regras devem refletir hábitos de estudo eficazes e reforçar a crença básica de que os estudantes estão na escola para aprender.
6. As regras devem ser um tanto flexíveis para que possam ser adaptadas às habilidades de cada escolar, se necessário.
7. Receba *feedback* sobre as regras continuamente ao longo do ano. Revise ou elimine conforme necessário.

Fonte: adaptado de Lavoie (2007).

Quando uma criança aprende com destreza e desenvolve hábitos adequados de estudo, as bases para o autocontrole e a tolerância à frustração são estabelecidas. Os estudantes podem gerar motivos autodeterminados para aprender quando solicitados. O professor pode induzi-los a gerar sua própria motivação, pedindo-lhes que pensem sobre tópicos ou atividades em relação aos seus próprios interesses (BERGER, 2013).

Com a trilha da organização estabelecida, as metas de aprendizagem podem ser definidas. Teóricos mostraram: educandos que abordam uma aula com objetivo de aprendizagem em mente estão focados em adquirir habilidade ou conhecimento específico para os quais a atividade foi projetada. Discente focado nas finalidades de aprender se preocupa em progredir e valoriza o esforço (DEMBO, 2004).

Em contraste, alerta Dembo (2004, p. 39), estudantes que estão em aula com uma meta de desempenho tratam a atividade como teste de sua capacidade, em vez de uma oportunidade de aprender. Em outras palavras, estão mais preocupados em como eles se compararam a outros ou, pior ainda, como eles podem superá-los da melhor forma.

Segundo Barbara Bartholomew (2007, p. 597), permitir que os educandos se organizem é provavelmente o meio mais eficiente de fazer com que eles comecem a assumir o controle de seu aprendizado. Dessa forma, para prepará-los à aprendizagem com eficiência, introduzem-se práticas pedagógicas explicando pretensões e benefícios que resultarão do envolvimento discente. O procedimento seguinte é orientar os escolares no sentido de estabelecer seus próprios objetivos de longo e curto prazo que os ajudem a se concentrar no que precisam para

alcançar. Some-se a isso o trabalho com parceiros que possam ajudá-los a escrever suas metas, avaliar seu progresso e *feedback* sobre seus esforços (BARTHOLOMEW, 2007).

Os objetivos de aprendizagem devem ser significativos (ou seja, deve valer a pena aprender) e desafiadores (não muito difíceis ou muito fáceis), alcançáveis (tentados aqui e agora) e específicos (como completar uma página de problemas matemáticos com apenas um erro). No caso de projetos de longo prazo, os professores devem estabelecer metas proximais para cada atividade, para que os estudantes consigam pequenos sucessos ao longo de trajetórias estudantis (GOOD; BROPHY, 2008).

Os autores Thomas Good e Jere Brophy (2008, p. 60) lembram ainda que, no intuito de configurar eficiência na aprendizagem, os professores não podem incorporar sistemas de classificação severos ou de competição. A finalidade é o crescimento individual e não a classificação em uma curva ou na comparação de desempenho dos estudantes. Em uma atmosfera classificatória e comparativa, eles não se sentirão confortáveis em correr riscos intelectuais e trabalhar as tarefas para atingir um nível mais avançado de compreensão.

3.3 INVESTINDO NA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA: A IMPORTÂNCIA DO TRATAMENTO IGUALITÁRIO

Defensora da motivação intrínseca, Guimarães (2006, p.1763) lembra que tal procedimento se fundamenta na teoria de que os estudantes aprendem melhor quando podem escolher o que estão aprendendo e consideram o material interessante. Idealmente, eles deveriam ser capazes de escolher o que e como querem aprender. No entanto, explica a autora, as escolas infelizmente não podem ser administradas como centros recreativos, e o currículo determinado não deixa espaço para escolha no ambiente típico de sala de aula.

Embora haja obstáculos, a motivação intrínseca pode ser mais bem aplicada em sala de aula, ajudando os estudantes a identificar seus objetivos de longo prazo e criando meios para atingir os propósitos. Na medida em que os requisitos curriculares permitirem, a docência pode proporcionar oportunidades de os educandos exercerem autonomia e fazerem escolhas pessoais sobre sua educação (GUIMARÃES, 2009).

Mas como fazer isso? Ao iniciar uma nova unidade, é preciso especificar o que os estudantes já sabem e em que parte eles são insuficientes. Algo que pode ser alcançado por meio de questionários pré-unidade, *brainstorming* em grupo ou sessões de compartilhamento de pares. O teste pré-unidade não apenas auxilia os educandos a descobrir o que eles não sabem, mas também ajuda a perceber o que sabem. E não há razão para ensiná-los o que já sabem (MEDEIROS et al., 2000).

As escolhas de temas envolvem discutir o que mais a turma da sala gostaria de aprender sobre um tópico e apontar as habilidades que os escolares esperam possuir até o final do ano. São informações que certamente facilitarão definir objetivos e colocar essas metas onde todos possam vê-las. Pense em maneiras pelas quais seus educandos possam demonstrar aprendizado ao longo do tempo e permitam que eles escolham a forma de avaliação. A escolha é especialmente necessária para estudantes mais velhos que têm necessidade mais forte de autonomia e controle (MACHADO et al., 2012).

Os estudos de Terri Flowerday e Gregory Schraw (2000) mostram que possibilitar escolhas geralmente estimula a motivação intrínseca e contribui para a aprendizagem. No entanto, muitas escolhas podem ser contraproducentes. É relevante limitar as opções para menos de dez e a cada aula subsequente resolver as lacunas evidenciadas no pré-teste, dando aos educandos tempo para pesquisar em busca do conhecimento que falta.

Ao longo do processo deve-se monitorar e orientar os estudantes para que cheguem aos objetivos da aula. Se as aulas forem baseadas em projetos e pesquisas que não se prestam para apoiar o currículo, pode-se procurar por matérias que sejam do interesse dos estudantes de forma que sirvam para realizar um objetivo (FLOWERDAY; SCHRAW, 2000).

Assim, ensinam Good e Brophy (2008, p. 67), mesmo em formatos de aula tradicionais, você pode estimular seus estudantes a discutir ou debater questões e opinar sobre relações de causa e efeito, para que aprendam mais sobre fatos, conceitos e definições básicas. Uma “dieta” constante de conteúdo de nível inferior tende a se transformar muito rapidamente em algo entediante.

Na sala de aula, todos os educandos devem ser abordados e tratados igualmente. Talvez não intencionalmente, os professores parecem tratar aqueles desmotivados e com baixo desempenho de forma diferente dos que são mais competentes no sentido estudantil. Educandos que desempenham de forma

inadequada suas atividades escolares recebem menos elogios e menos *feedback*, além de ser interrompidos com mais frequência pelos docentes, que lhes concedem menos tempo de resposta e os acomodam em locais distantes na sala de aula (GOOD; BROPHY, 2008).

A constatação de Good e Brophy (2008, p. 67) é de que, sem saber de seus comportamentos acerca dos estudantes, os docentes podem realmente contribuir para o fracasso e o não sucesso crônicos de um discente desmotivado. Se os estudantes com baixo desempenho perceberem que seus professores estão apenas cumprindo o seu papel, oferecendo-lhes um currículo empobrecido, eles começarão a se retirar ou entregarão trabalho incompleto, ou nem mesmo isso. Adotarão um ar de apatia ou desdém pela escola.

De acordo com Lavoie (2007, p. 27), uma vez que é o professor quem controla o clima cultural da sala de aula, em última análise é ele que tem a capacidade de motivar ou sufocar seus estudantes.

Nesse sentido, o primeiro passo para o docente é criar um espaço seguro, onde cada estudante se sinta bem e seja incentivado a compartilhar. Quaisquer estruturas hierárquicas existentes na escola ou na comunidade precisam ser descartadas na sala de aula, no intuito de criar ambiente inclusivo em que todos os educandos tenham reconhecimento e valorização. À cultura escolar, a responsabilidade de abraçar as diferenças como fundamentais na sociedade (LAVOIE, 2007).

O clima intrassala necessita ser definido a partir do uso de técnicas variadas, como parte de sua rotina diária de modelar a forma pela qual os escolares tratam uns aos outros, a saber: cumprimentar cada estudante pelo nome na porta da sala de aula e usar o apelido preferido do educando; permitir que os estudantes trabalhem em seu próprio ritmo e circulem de maneira não ameaçadora; mostrar interesse na sua vida pessoal e participar de atividades externas nas quais eles possam estar envolvidos, como peças de teatro ou esportes; perguntar sobre a saúde de cada um após uma ausência e desejar um feliz aniversário (POCINHO, 2010).

As autoras Nancy E. Perry, Julianne C. Turner e Debra K. Meyer (2006, p. 329) observam que muitos estudantes conceituam as aulas como divertidas quando há interação com o professor, com outros educandos ou com materiais. Se a didática normal de explicação for tradicional, por meio de uso do quadro e das

explicações orais, o docente é aconselhado a expandir seu repertório com práticas de aprendizagem computadorizadas, exercícios de simulação, projetos de pesquisa, leituras dramáticas ou oportunidades realistas de resolução de problemas.

Nesse sentido, sugerem Good e Brophy (2008, p. 63), certos objetivos se prestam bem a aplicativos semelhantes a jogos, em que as atribuições comuns apontam desafios. Por exemplo, o raciocínio matemático envolve a descoberta de atalhos para superar procedimentos tediosos, e as atribuições literárias contêm informações ocultas que surgem conforme a atividade é concluída, como um quebra-cabeça.

Outras desafiações exigem do estudante que “encontre o problema” visando à meta. Isso pode ser aplicado a vários assuntos, como propiciar respostas a um questionário de dez pontos e pedir aos educandos que façam as perguntas. As iniciativas semelhantes a jogos são mais eficazes para motivá-los a aprender do que os jogos competitivos (GOOD; BROPHY, 2008).

Como educadores, os professores devem estar envolvidos em constante aprendizagem junto com os educandos, mostrando como trabalhar as etapas para obter a resposta correta, ensinando a desenvolver as fases e compartilhando pensamentos, atitudes que ajudarão a ver como as pessoas educadas pensam, agem, resolvem problemas e respondem às experiências da vida cotidiana (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007).

Outro ponto importante é elogiar a participação estudantil nas discussões sobre as atividades e continuar a apresentar as tarefas, descrevendo-as como importantes, uma vez que, quanto mais entusiasmado o professor parece estar, mais os estudantes provavelmente se despertarão para o interesse.

Martinelli e Bartholomeu (2007) apontam a existência de uma triste realidade em que toda sala de aula terá um ou mais estudantes com desempenho insatisfatório e sem motivação. Como não há remédio para o insucesso como um todo, faz-se necessário aprender a aceitar cada criança pelo que ela é e identificar a causa, a raiz do problema, assim como o que motiva o educando no ambiente escolar.

As pessoas não nascem com talento específico ou aptidão para determinado assunto, mas isso deve ser cultivado. O cérebro está em constante mutação. Quando desafiado, o ser humano comete erros, aprende com eles. A partir de uma perspectiva psicopedagógica, a docência se insere nesse universo desafiador e

também pode ser um instrumento importante para a avaliação de programas de intervenção em sala de aula, permitindo ao professor conhecer as orientações motivacionais dos alunos, na tentativa de estabelecer um currículo mais apropriado, uma vez que uma das grandes queixas apontadas [...] é a falta de motivação dos alunos para as atividades propostas e desenvolvidas pelas escolas (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007, p. 29).

O desafio encarado pelos professores no ambiente educacional formal é imenso, até mesmo pela pressão diária da carência de recursos, ausência de qualificação e motivação adequadas. Na visão de Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003, p. 21), a própria psicologia escolar tem se voltado para a criação de subsídios de forma a desenvolver estrutura em que os docentes possam ensinar/educar e também motivar seus estudantes da melhor maneira possível para melhorar o desempenho, bem como outros aspectos cotidianos.

Por isso, a análise da motivação dos estudantes no contexto escolar é uma atitude extremamente importante, porque ajuda a entender qual a melhor forma de utilizar os recursos didáticos disponíveis e compreender os fatores relacionados ao envolvimento com a aprendizagem, uma tarefa que pode ser considerada complexa diante da pluralidade dos elementos presentes dentro e fora do ambiente escolar (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003).

3.4 GARDNER E SUA TEORIA SOBRE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A seguir, trechos da dissertação **O uso de estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras** (2019), de Derlúcia do Nascimento Brito, sobre Gardner, sua Teoria das Inteligências Múltiplas e análises de outros pesquisadores sobre essa formulação, com as respectivas citações diretas.

Howard Earl Gardner, um psicólogo americano do desenvolvimento e professor de pesquisa em cognição e educação na *Harvard Graduate School of Education* da Universidade de Harvard, escreveu centenas de artigos de pesquisa e trinta livros que foram traduzidos para mais de trinta idiomas. Ele é mais conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas, conforme descrito em seu livro de 1983 *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (HARMIN, 2015).

Segundo Gardner (1994), a inteligência pode ser compreendida como a capacidade de adaptar-se a novas circunstâncias, bem como a competência para lidar com elementos

complexos e abstratos. Também pode ser entendida como as diferentes competências de aprendizagem na escola e no ambiente social. Em sua teoria, Gardner propõe uma revolução no processo de ensino e aprendizagem por meio do uso das inteligências múltiplas, onde a inteligência é expressa em diversas dimensões, sendo encarada como conjunto de espectros de competências, habilidades e atitudes imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esse psicólogo considera a inteligência como algo mais complexo do que a simples medição de QI ou o norteamento da lógica e da linguística. Ou seja, ele considera que devem ser inclusas todas as habilidades humanas, e não apenas as que possam ser testadas, por forma padrão.

A inteligência é um ambiente fértil para que as crianças possam se expressar, destacando que há uma área no cérebro humano, destinada ao processamento de informações, [onde] há critérios essenciais para que uma competência possa ser compreendida como inteligência em sua abordagem. Uma dessas considerações refere-se à identificação da existência de pessoas com capacidades excepcionais em determinadas áreas específicas da criação ou solução de problemas, bem como deve haver o desenvolvimento de um sistema simbólico específico, capaz de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem (GARDNER, 1994, p. 126) (BRITO, 2019, p. 25-26).

[...]

Assim, as inteligências múltiplas podem ser concebidas a partir de [...] elementos distintos, a saber: lógico-matemática, espacial, verbal-linguística, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e espiritual-existencial (BRITO, 2019, p. 27). [...].

[...]

Desse modo, a inteligência lógico-matemática, por exemplo, pode ser compreendida como uma das de maior prestígio dentro dessa concepção de Gardner (1994), sendo desenvolvida a partir do confronto entre a criança com o seu meio ambiente. Ordenando e avaliando, ela adquire esse tipo de conhecimento, sendo capaz de apreciar as ações que pode realizar sobre seus objetos, podendo definir essas ações reais ou potenciais e as relacionar entre si.

Ao abordar a inteligência espacial, afirma-se que ela é caracterizada pela capacidade de as pessoas compreenderem os objetos e as formas, mesmo quando observadas sob diferentes ângulos, pois na infância tem-se a capacidade de admirar a ideia do espaço, elaborando e utilizando mapas, plantas, bem como outras diversas formas de identificação e representação do mundo visual à sua volta, efetuando transformações sobre as percepções, imaginando movimentos ou deslocamentos internos entre as partes (GARDNER, 1994).

Esse tipo de inteligência manifesta-se do lado direito do cérebro, sendo muito importante para o geólogo, arquiteto, historiador e publicitário. Mas, mesmo que não se deseje exercer

essas profissões, ela é importante, pois traduz a orientação para vários locais, favorecendo o reconhecimento de objetos e cenas, mapas e gráficos, diagramas e formas (GARDNER, 1994). Ressalta-se que as críticas feitas à teoria de Gardner são bastante complexas, sempre voltadas para o fato de não haver comprovações por testes que garantam o que ele diz, sendo destituídas de fortes evidências, principalmente no que diz respeito às inteligências pessoais.

Para Gardner (1994), as escolas e cultura concentram parte da atenção na inteligência linguística e lógico-matemática.

[...] Devemos também dar igual atenção a indivíduos que se mostram ativos em outras inteligências, como artistas, arquitetos, músicos, naturalistas, designers, dançarinos, terapeutas, empresários e outros que enriquecem o mundo em que vivemos. Infelizmente, muitas crianças que têm esses dons não recebem muito reforço na escola. De fato, muitas dessas crianças acabam sendo rotuladas de aprendizagem desabilitada, ADD (transtorno do déficit de atenção) ou simplesmente fracassados, quando suas maneiras únicas de pensar e aprender não são abordadas por uma sala de aula fortemente linguística ou matemática-lógica (GARDNER, 1994, p. 93).

Harmin (2015) ensina que a teoria das inteligências múltiplas propõe uma grande transformação na maneira como nossas escolas são administradas. Sugere que os professores sejam treinados para apresentar suas lições de várias maneiras, usando música, aprendizado cooperativo, estratégias artísticas, dramatização, multimídia, viagens de campo, reflexão interior e muito mais.

O conceito de inteligências múltiplas (IM) que Gardner introduziu em seu texto de 1983, *Frames of Mind*, é um princípio bem conhecido da maioria dos professores. Ele acredita que, em vez de uma única inteligência, possuímos muitas inteligências em doses variadas e que incluem lógica, matemática, linguística, musical, espacial, cinestésica, naturalista, existencial, interpessoal e intrapessoal (DITIBERIO, 2015).

A boa notícia é que a teoria das inteligências múltiplas chamou a atenção de muitos educadores em todo o país, e centenas de escolas atualmente vem usando sua filosofia para redesenhar a maneira como educam as crianças. A má notícia é que ainda existem milhares de escolas por aí que ensinam da mesma maneira sem graça, através de palestras secas e planilhas e livros chatos. Eis o desafio: divulgar essas informações para muito mais professores, administradores de escolas e outras pessoas que trabalham com crianças, para que cada criança tenha a oportunidade de aprender de maneira harmoniosa com suas mentes únicas (DITIBERIO, 2015, p. 14).

A teoria das inteligências múltiplas também tem fortes implicações na aprendizagem e no desenvolvimento de adultos, oferecendo-lhes uma nova visão sobre suas vidas, examinando os potenciais que eles deixaram para trás na infância (como o amor pela arte ou pelo drama), mas agora têm a oportunidade de se desenvolver por meio de cursos, hobbies ou outros programas de autodesenvolvimento (HARMIN, 2015).

Uma das características mais notáveis da teoria das inteligências múltiplas é como ela fornece vários caminhos potenciais diferentes para o aprendizado. Se um professor está tendo dificuldade em alcançar um aluno nas formas linguísticas ou lógicas mais tradicionais de instrução, a teoria das inteligências múltiplas sugere várias outras maneiras pelas quais o material pode ser apresentado para facilitar o aprendizado efetivo. Seja você um professor de jardim de infância, um instrutor de pós-graduação ou um aluno adulto que procura maneiras melhores de realizar o autoestudo sobre qualquer assunto de interesse, as mesmas diretrizes básicas se aplicam (HARMIN, 2015, p. 39).

Para Ditiberio (2015), as inteligências pessoais, interpessoais e intrapessoais operam ao lado das outras inteligências. Assim como os introvertidos e extrovertidos, todos os alunos tendem a ser um ou outro. Os alunos que favorecem a modalidade interpessoal desfrutam de aprendizado cooperativo.

Eles querem conversar durante as discussões, mas têm problemas com atividades independentes e resistem a momentos silenciosos nas aulas e querem trabalhar em grupo, mesmo quando não apropriado. Esses alunos podem ter mais dificuldade em fazer avaliações padronizadas devido à necessidade de discutir coisas antes de tirar conclusões. Qualquer que seja sua inteligência dominante, elas são mais confortáveis e produtivas quando são capazes de gerar ideias em um grupo ou com um colega (DITIBERIO, 2015; p. 15).

Os alunos que não aprendem da maneira tradicional, que não passam pelas fases de desenvolvimento "normais" ou que chegam à escola, vindo de ambientes domésticos problemáticos, não são ruins ou "fracos" conforme se costuma rotular. Para fazer tão bem quanto seus pares não deficientes, eles devem trabalhar pelo menos duas vezes mais, por isso é do interesse de todos encontrá-los mais da metade do caminho. Ter uma sala de aula com várias inteligências é uma forma atraente de trazer o melhor de todos os nossos alunos e permitir que seja um lugar seguro para se desenvolver (DITIBERIO, 2015) (BRITO, 2019, p. 28-30).

Os excertos do estudo de Derlúcia do Nascimento Brito (2019), acima, revelam que os fundamentos de Gardner e outras teorias aplicadas à educação ensejaram interpretações, bem como análises no universo das motivações e habilidades cognitivas, ultrapassando o entendimento convencional que reduz a capacidade de pensar a medições de desempenho da mente com fórmulas engessadas tradicionalmente.

As construções teóricas de Gardner têm inserção no meio educacional a partir da descoberta das potencialidades por fases da infância (Quadro 4) e fazem parte da psicopedagogia no que se refere ao liminar das aptidões.

Quadro 4 - Teoria das inteligências múltiplas de Gardner

Inteligência	Abertura da janela	Ação no cérebro	Atividades a serem desenvolvidas
Musical ou sonora	De 3 aos 10 anos	Sensibilidade nos dedos da mão esquerda, o que facilita a execução de instrumentos de corda.	Cantar e brincar com as crianças; participar de conversas; ouvir a musicalidade.
Espacial	De 5 aos 10 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, é o período em que os sentidos de lateralidade e de direção estão sendo regulados.	Exercícios físicos; jogos que exercitem a direção.
Verbal	Do nascimento aos 10 anos	Desenvolvida no lado esquerdo do cérebro, é o período em que os sons das palavras estão se transformando.	Rodas de conversas; músicas de programação neurolinguísticas.
Pictórica	Do nascimento até 2 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, está associada à função visual.	Estimular a identificação de figuras; interpretar imagens; estimular o uso das interpretações.
Lógico-matemática	De 1 aos 10 anos	Deriva das ações da criança sobre o objeto e evolui para suas expectativas sobre esses objetos.	Acompanhar a atenção e evolução das funções simbólicas; desenvolver o raciocínio lógico.
Pessoais (intra e interpessoais)	Do nascimento à puberdade	Início das conexões do sistema e consequente aumento da sensibilidade.	Abraços, carinhos, palavras de admiração e conforto.
Cinestésica corporal (lado esquerdo)	Do nascimento aos 5 ou 6 anos	As crianças conseguem associar os objetos e passá-los de uma mão para outra.	Brincadeiras de estímulo aos cinco sentidos humanos, com atividades que envolvam diferentes manobras.
Naturalista	Dos 5 aos 10 anos	Inteligência natural, absorção por meio do contato com a realidade, com a contextualização.	Desenvolver atividades que entrem em contato com a natureza, plantas, animais.
Espiritual-existencial	A partir dos 8 anos	A vida, a morte e o universo são as preocupações das crianças que possuem esse tipo de inteligência, geralmente se tornam religiosos ou líderes espirituais.	Desenvolver atividades que envolvam abordagens sociais, de existência, da vida e a morte.

Fonte: Antunes (1998) apud Roeder (2020).

O desenvolvimento das inteligências fundamentadas por Gardner tem relação com o estímulo, relevante desde a infância, segundo descobertas neurobiológicas.

Um conceito interessante trazido por pesquisadores em neurobiologia é o das “janelas de oportunidades”. Pesquisas realizadas em laboratório de neurologia comprovaram que o cérebro da criança possui etapas definidas de desenvolvimento e que [...] o diferencial importante entre o bebê e o adulto está no fato de que as ligações telencefálicas não estão desenvolvidas ou completadas, as sinapses (as conexões entre os neurônios) ainda não estão totalmente acabadas. No cérebro de um recém-nascido, as fibras nervosas capazes de ativar o cérebro precisam ainda ser construídas. Os desafios e estímulos a que a criança é submetida em suas experiências levam-na à aprendizagem (BÖNMANN, 2001, p. 13).

Outro constructo que ajuda a pensar sobre as faculdades mentais vem do conceito de 'morada da inteligência' (TEIXEIRA, 2015), uma das formas de identificar cada inteligência tendo, como referências, capacidades específicas. O pesquisador estadunidense Howard Gardner conclui, por exemplo, que um dano em determinada parte do cérebro afetaria atribuições do que seria uma entre as inteligências múltiplas. Por meio de sua teoria, Gardner propõe comprovar que os atributos de inteligir se expressam em dimensionalidades diferenciadas. Entre outros critérios considerados para que sejam justificadas as competências estão os seguintes: "gatilho neural pronto para ser disparado em determinados tipos de informações interna ou externa [e] a suscetibilidade à modificação da inteligência por treinamento" (ANTUNES, 1998, apud BÖNMANN, 2001, p. 13). O gatilho neural "seria a capacidade momentânea de 'disparar' a inteligência a partir de um estímulo" (BÖNMANN, 2001, p. 13).

3.5 AS CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS

O educador e filósofo Paulo Freire (2013, p. 52) destaca que a motivação, quando oriunda de práticas docentes baseadas em premiações pela melhor nota, melhor estudante etc., comprova que a escola é incapaz de estimular o estudante para a aprendizagem. Segundo o autor, a iniciativa motivacional fundamentada na ação e na recompensa faz com que o educando apenas repita o que os professores dizem para alcançar seu prêmio.

A motivação deve ser sustentada pela troca de conhecimentos entre professores e estudantes: um em interação com o outro, por meio do interesse, das experiências e da curiosidade. Docência e discência aprendem. O conteúdo não será decorado ou memorizado só para o escolar ser aprovado ou ganhar promoções e sim porque o aprendizado aconteceu de fato e não será esquecido (FREIRE, 2013).

Em outra visão, dessa vez sobre as relações estabelecidas pelo ser humano com a realidade, Freire (2010, p. 28) afirma que são resultantes de um processo de humanização que simultaneamente 'cria, recria e decide', dinamizando sua época histórica. Na modernidade, a pessoa está dominada pela força dos mitos e comandada pela publicidade organizada. Por desconhecer essa moderna dinâmica, esse ser vai renunciando à sua capacidade de decidir.

Ao longo dos tempos, os povos têm lutado constantemente para que sua humanização seja integradora – não acomodada ou ajustada –, de participação e não prescrita por algo ou alguém de fora. Há necessidade de persistente atitude crítica, único modo pelo qual o ser humano realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação (FREIRE, 2010).

Para Freire (2010, p. 28), na vinculação de dominador e dominado, no momento da opção pela passividade, configura a relação exploradora e opressora, legitimando o fato de que toda forma de dominar é em si violenta. No entanto, na educação em particular, contraditoriamente, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, é a ele que se chama de violento ou desumano.

Freire (2010, p. 28) lembra que, entre os incontáveis direitos por meio dos quais se admite a si a consciência dominadora, existe a prerrogativa de definir a violência, de caracterizá-la e localizá-la. E, se esse direito assiste o oprimido, com exclusividade, não será nele mesmo que encontrará a violência. Não será a si próprio que chamará de violento. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que se revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor.

Nesse sentido, para aquele que domina o outro, a consciência e a humanização não conduzem à plenitude humana, ao contrário são vistas como subversões e consideradas como atitudes de inimigos potenciais, sendo necessária uma constante vigilância.

Os contrários a essa relação opressora defendem que as soluções e as transformações na sociedade devem ser sempre definidas com o povo e nunca apenas para ele ou sobre ele, rejeitando as imposições assistencialistas e o antidiálogo, que impõem mutismo e passividade, não oferecendo condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica, para que possa integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória (FREIRE, 2010).

O educador e filósofo Paulo Freire (2002, p. 31) entende que a educação deve se ser, com frequência, reivindicação popular e conduzir à reflexão sobre suas responsabilidades nesta sociedade em transição e sobre como instrumentalizar-se para considerar os graus de poder de captação da brasileira e do brasileiro no

sentido da humanização. Destaca Freire: as pessoas poderiam discutir não apenas os seus problemas, mas os obstáculos relacionados a sua comunidade, a seu trabalho e a própria democracia.

Os maiores desafios do processo educativo são a superação dos altos índices de analfabetismo e da inexperiência democrática, embora, segundo Freire (2010, p. 28), nossa educação tenha enfatizado cada vez mais 'posições ingênuas' que nos levam à passividade e ao conhecimento memorizado, sem exigir elaboração ou reelaboração, esvaziando o sentido da educação. Educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, que não se pode fugir ao debate, à análise da realidade, à discussão criadora, sob pena de se tornar uma farsa (FREIRE, 2010).

Empenhar-se para que os estudantes estejam cada vez mais interessados é uma tarefa docente que deve ser encarada como um dos primeiros desafios a partir da concepção freiriana de pedagogia da autonomia. O professor, desde o princípio de sua formação, busca se assumir como sujeito da produção do saber e se convencer definitivamente de que o ensino não é transferência de conteúdo, mas uma forma de criar as possibilidades de produzir conhecimento, pois tanto educadores quanto educandos aprendem e ensinam, mesmo sendo diferentes.

E, prossegue Freire (2005, p. 23),

desde os começos do processo, [vai] ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (grifo do autor).

Em sua crítica à ideia de transmissão do conhecimento, Freire (2005, p. 23) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ao mesmo tempo em que tem a possibilidade de ensinar outra pessoa, o docente é também sujeito de direitos. Apresentando os argumentos que o justificam como tal, o docente está aprendendo a reconhecer e a respeitar as prerrogativas discentes nas condições de verdadeira aprendizagem.

Dessa forma, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o conteúdo é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2005).

Para Freire (2005), o professor, ao ensinar, precisa adotar uma postura aberta, demonstrando que está disponível para repensar o que já aprendeu, rever sua prática e envolver-se com a curiosidade dos estudantes, uma posição que exige frequentes preparação e capacitação.

O pensamento de Paulo Freire possibilita estabelecer relação entre essa capacitação e a adoção pelo ECA³ do princípio da proteção integral da criança e do adolescente, além da garantia de três direitos fundamentais: liberdade, respeito e dignidade. De forma especial, Freire chama a atenção do professor para o respeito aos saberes com que os educandos chegam ao ambiente escolar e a discussão sobre a sintonia de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos para construir intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os estudantes têm como indivíduos.

Assim nos afastamos do ato inadequado de

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, [amesquinhando] o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (2005, p. 33).

De acordo com Freire (2005, p. 38),

a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (grifo do autor).

Na obra “**Medo e ousadia: o cotidiano do professor**” (1992), de Paulo Freire e Ira Shor, expõe-se que os administradores do espaço escolar têm desafios e papéis fundamentais no ensino-aprendizagem. Esses gestores precisam estar vigilantes e buscar subsídios para motivar seus professores, impedindo que a prática docente não se resuma apenas ao cumprimento do currículo ofertado. É preciso levar o educador a buscar novas pedagogias, a investir na pesquisa e no incentivo a curiosidade do educando, impedindo a transferência de conhecimento decorrente da

³ Estatuto da Criança e do Adolescente.

não dialogicidade. Sendo assim, uma das melhores formas de motivar o estudante no conjunto da aprendizagem é por meio da pesquisa. Portanto, o professor deve ser o primeiro a se voltar à pesquisa. Uma forma de iniciar essa prática é se informar sobre seus próprios estudantes. O educador deve conhecer/saber da vida dos educandos. Essa é uma tarefa básica da sala de aula libertadora. E, a partir da realidade discente, trabalhar os conteúdos propostos ligando os temas aos interesses estudantis.

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padronizado, e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. O proceder dialógico reverte essa unilateralidade, bem como permite que docentes e estudantes sejam ativos na construção do saber na escola, práxis que substanciaria o refazimento no meio social. A educação libertadora é sinérgica entre docentes e estudantes, mas não de forma paternalista. Por meio de uma pedagogia de libertação, podemos fazer algumas alterações na sala de aula, que não devem ser confundidas com mudanças nas sociedades globais, mesmo que as mudanças imediatas no ambiente educacional formalizado possam se tornar elementos de transformação mais ampla (FREIRE; SHOR, 1992).

As contribuições de Paulo Freire para a educação no Brasil e no mundo não podem ser medidas ou mesmo limites que podem ser definidos para até onde esses feitos alcançaram com sua visão crítica, pedagógica, construtiva e motivacional, o que redundava impossível nesta dissertação refletir sobre essas importâncias em espaço tão curto. Dessa forma, alguns pensamentos do autor que julgamos estar correlacionados ao tema deste estudo são utilizados.

Sempre com a mesma medida, crítica e profunda, a escrita de Freire sempre permeou o universo educacional de forma ampla e visionária, concedendo lugar de destaque ao professor, sem jamais minimizar a importância do papel de toda a sociedade na formação tanto pedagógica quanto de caráter dos estudantes.

Em relação à motivação, Freire (2005) disserta que o problema está no educando e, normalmente, todos os envolvidos são responsáveis por isso. O educador, como responsável e um dos 'atores principais' desse enredo, é parte também desses problemas motivacionais, que também passam por ele.

Por exemplo, a curiosidade, um dos aspectos fundamentais para que as tarefas direcionem os discentes à motivação intrínseca e à meta de aprender, tem ponto comum com o docente. Segundo Freire (2005), um professor sem curiosidade

não ensina nem aprende, e adverte: “[...] o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade” (FREIRE, 2005, p. 84-85)

O educador Paulo Freire (2005) afirma que nenhum/a professor/a pode ter a pretensão de mudar o país a partir da sala em que leciona, mas pode mostrar que existe a possibilidade de mudança. E isso só é possível pelo desenvolvimento da motivação da/do docente e da motivação estudantil, uma vez que as duas estão interligadas.

4 METODOLOGIA

O procedimento metodológico usado neste estudo foi pautado pela pesquisa qualitativa associada à pesquisa-ação, porque, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, temos a possibilidade de intervir em uma problemática para explorar as razões da falta de interesse dos estudantes em relação à aprendizagem escolar e a atuação do professor para motivá-lo nesse processo.

Segundo Robert K. Yin (2001), a investigação científico-qualitativa é multifacetada, marcada por diferentes orientações e metodologias que permitem investigar a fundo vários temas relacionados a singularidades ou a múltiplas realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva das e dos participantes do estudo para discutir o desinteresse escolar de estudantes do ensino fundamental II.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. O pesquisador pode obter detalhadamente um panorama do contexto em estudo, da interação cotidiana das pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações. Logo, trata-se de uma abordagem naturalista que busca entender fenômenos dentro de seus próprios contextos específicos da “vida real” (YIN, 2001).

A pesquisa que resultou nesta dissertação foi realizada seguindo essa perspectiva. É uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o ambiente não são claramente evidentes, de forma a se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente (YIN, 2001).

Nesse caso, o estudo permitiu aprofundamento maior em relação à falta de interesse escolar. Concomitantemente colaborou para responder ao objetivo principal deste trabalho, que explorou as razões do desinteresse discente quanto à aprendizagem na escola e a atuação do professor para motivar.

Em detalhes, a metodologia empregada foi desenvolvida obedecendo ao seguinte percurso: pesquisa bibliográfica, apreciação documental, aplicabilidade de questionários com perguntas abertas e fechadas e de questionário unicamente com indagações abertas. No primeiro momento fez-se análise das formulações de Freire (2013), Oliveira (2011), bem como de Deci e Ryan (2008) que discutem sobre o tema pesquisado, ao mesmo tempo em que refletem como isso está inserido nas

práticas pedagógicas, para ser trabalhado o desinteresse escolar. As teorias de Paulo Freire e Lev Semionovitch Vygotsky foram investigadas no intuito de obter melhor respaldo sobre princípios filosófico-educacionais.

Por meio da pesquisa bibliográfica, chegamos a autores que, nos últimos anos, vêm debatendo o desestímulo estudantil. Isso possibilitou identificar estratégias e metodologias que possam ser usadas no intuito de motivar o educando a enfrentar esse problema junto com a família. Os vários estudos que abordam o desinteresse de estudantes nas instituições de ensino integraram a pesquisa, na perspectiva de perceber como as elaborações disponíveis ajudam a problematizar as práticas pedagógicas dos docentes da escola em que se deu o levantamento da situação.

Em outro procedimento foram coletadas as informações necessárias para responder ao nosso problema de pesquisa, atividade que ocorreu por intermédio de aplicação de questionários e em conversa *online*. Centramos em metodologias que pudessem ser desenvolvidas pelo professor na sala de aula, para desenvolver a motivação de estudantes que demonstram desinteresse. Esse encaminhamento ocorreu para identificar a visão dos professores da escola *locus* da pesquisa sobre como são exploradas as razões do desinteresse discente em relação ao ensino e qual é a atuação no sentido de motivar o estudante, suas ações metodológicas e as estratégias utilizadas no planejamento pedagógico da escola.

Dando sequência à pesquisa, houve entrevistas semiestruturadas com sete docentes do ensino fundamental que trabalham na escola-alvo da pesquisa, utilizando roteiro para docentes (**APÊNDICE I**), e com estudantes apresentados como desinteressados pela aprendizagem (**APÊNDICE II**), para entender o porquê do desinteresse – se se trata, mesmo, do processo de aprendizagem ou se o desmotivo tem como causa as metodologias de ensino adotadas pela escola. Foram também entrevistados responsáveis/familiares desses educandos (**APÊNDICE III**) para levantamento de informações e posterior discussão sobre pontos que contribuíram no norteamento da pesquisa.

Conforme Antônio Carlos Gil (2016, p. 38), a entrevista semiestruturada têm como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. As indagações dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas das e dos informantes. O foco primordial nessa análise é posto pelo pesquisador.

Para Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987, p. 31), a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também explicação e compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta das informações.

A partir das respostas aos questionários aplicados, foi possível não apenas traçar um diagnóstico, mas também identificar e explorar os fatores que dão origem ao desinteresse acerca da aprendizagem escolar e assim possibilitar descrever ações pedagógicas que ajudem a elevar o interesse desses educandos.

Em relação à motivação, Robert Gardner e Wallace Lambert (1972, p. 39) já preconizavam que ela desempenha papel significativo na aprendizagem, especialmente em sala de aula. De todos os diferentes fatores responsáveis pela aprendizagem bem-sucedida, a motivação sempre se destacou como um dos componentes individuais mais importantes.

Segundo Robert Gardner (1985, p. 12), para um estudante estar motivado, ele precisa ter algo pelo qual ansiar, um propósito relacionado a uma meta ou objetivo, algo que ele deseja realizar ou ganhar. As razões para aprender podem variar desde alcançar uma sensação de sucesso, atender às expectativas dos outros, ou conseguir um emprego melhor devido à formação.

As estratégias motivacionais, referentes a influências exercidas conscientemente para alcançar algum efeito sistemático e positivo durante a aprendizagem, estão relacionadas a práticas pedagógicas de estímulo às/aos educandas/os: atividades e tarefas com materiais usados de forma cooperativa em vez de competitiva, destaca Robert Gardner (1985).

Robert Gardner e Wallace Lambert (1972, p. 39) consideram que, embora os requisitos linguísticos sejam vitais na aprendizagem, fatores motivacionais podem compensar o baixo nível de aptidão linguística do discente.

Na falta de motivação suficiente, mesmo com habilidades excepcionais, dificilmente os docentes podem, por conta própria, alcançar objetivos de longo prazo e currículos claros que visem a uma instrução excelente, que garanta o desempenho dos estudantes. Sem motivar adequadamente os educandos, tudo fica difícil. O alto nível de motivação pode realmente compensar as deficiências substanciais, tanto na aptidão quanto nas situações de aprendizagem (GARDNER; LAMBERT, 1972, p. 40).

Em relação aos aspectos motivacionais, os objetivos expostos para esta investigação científica foram norteadores de posicionamentos e conclusões. Procuramos estruturar conexões entre o que compreender das afirmações dos entrevistados e o que a teoria estudada mostra.

As discussões e as análises foram sistematizadas de forma a propiciar leituras eficientes. No tocante à docência, manuseamos dados obtidos das entrevistas, traçando perfil do grupo pesquisado e destacando aspectos como idade, tempo de magistério, de trabalho na instituição pesquisada, de conclusão do curso superior, quantidade de cursos de capacitação realizados nos últimos dois anos, se desenvolveu, no ano desta pesquisa, aula de campo – caso sim, como foi –, se teve alguma experiência concreta com projetos interdisciplinares, como tem lidado com o desinteresse escolar e se já desenvolveu algum projeto/aula envolvendo esse tema. Em seguida foram apresentados dados obtidos nas entrevistas, a partir de análise qualitativa.

4.1 AMBIENTE, SUJEITOS E INSTRUMENTAIS DA PESQUISA

A Rede de Educação do Município de Presidente Kennedy (ES) é composta por 18 unidades escolares de ensino fundamental, sendo 17 localizadas na zona rural e uma na zona urbana. Também há centros municipais de Educação Infantil (CMEIs) nas áreas urbana e rural.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima, para Presidente Kennedy, 11.741 habitantes (2021). Em 2010, o IBGE calculou que o município atingiu 17,66 habitantes/km². No Estado do Espírito Santo, Presidente Kennedy ocupa a 66^a posição em número de habitantes (IBGE, 2010). Pelo último censo (2010), havia 10.314 habitantes no município. Considerando a estimativa do IBGE de 2021, o aumento populacional em Presidente Kennedy corresponde a pouco mais de 13%. Segundo o IBGE (2018), o PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* do município é de R\$ 583.171,85, o maior do Brasil, grande parte em decorrência das explorações do petróleo em alto mar, na camada pré-sal⁴. No entanto, há muita pobreza e desigualdade social em Presidente Kennedy.

⁴ É uma área de reservas petrolíferas encontrada sob uma profunda camada de rocha salina no fundo do mar, formada há mais de 100 milhões de anos. Essas reservas são compostas por grandes acumulações de óleo leve, de excelente qualidade e com alto valor comercial.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Bery Barreto de Araújo fica no interior de Presidente Kennedy, em Jaqueira. O lócus desta pesquisa, mesmo estando na zona rural, é o estabelecimento de ensino que concentra o maior número de estudantes e professores em atuação. A preferência por essa EMEIEF como local da investigação acadêmica se dá pelo fato de estar onde a autora desta dissertação mora, estudou e trabalhou a vida toda.

Na atualidade, a EMEIEF Bery Barreto de Araújo tem cerca de 755 estudantes. Para melhor atender às necessidades de sua clientela, a instituição funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, seguindo os seguintes horários: das 7h20 às 11h50, educação infantil e ensino fundamental (6º ao 9º ano); das 12h10 às 16h40, com ensino fundamental de 1º ao 5º ano; das 18 horas às 22h20 com dois segmentos da EJA (educação de jovens e adultos).

Com uma estrutura física distribuída em 13 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), laboratório de ciências, secretaria, laboratório de informática, acesso à internet, banheiro com chuveiro, quadra de esportes descoberta, sala de diretoria, cozinha, refeitório, sala de professores, biblioteca e despensa, a escola insere nesse espaço a educação infantil – pré-escola e turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo o primeiro e o segundo ano no período vespertino, e do terceiro ao quinto no matutino (turmas em média com 15 estudantes cada) –, além da EJA noturna e do ensino fundamental II (do 6º ao 9º, pela manhã).

A comunidade escolar é composta por 111 pessoas, distribuídas entre professores, faxineiras, cozinheiras, coordenadores e diretor, para atender os 755 estudantes matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Segundo o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola, os espaços físicos, além de atender aos preceitos higiênicos, estéticos e de segurança, devem estar em conformidade com a proposta pedagógica da escola, oferecer condições de atender aos estudantes portadores de necessidades especiais, favorecer a execução dos programas de ensino, oferecer mobiliário adequado e ter localização favorável.

Na EMEIEF Bery Barreto de Araújo, a pesquisa sobre o desinteresse escolar de estudantes do ensino fundamental II, que deve ser enfrentado pela escola em parceria com a família, buscou respostas para o questionamento do problema no sentido de discutir que ações podem ser desenvolvidas pelo professor na prática

diária para despertar a motivação naqueles educandos que demonstram não interessar na aprendizagem.

Trabalhando com as hipóteses de que os estudantes perdem o estímulo porque as aulas são tradicionais e pouco interessantes, bem como devido ao fato de as famílias/outros responsáveis muitas vezes terem dificuldade em acompanhar, não conseguindo ajudar no cotidiano dos afazeres escolares, a autora deste estudo empenhou-se em atingir o objetivo defendido: explorar as razões do desinteresse pela aprendizagem escolar e a atuação docente para motivar os educandos.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do ensino fundamental II, com idade entre 12 e 15 anos, além de professoras e de responsáveis pelos educandos. Docentes e discentes responderam a questionários mistos. Familiares/responsáveis pelos estudantes deram retorno a perguntas que exigiam respostas exclusivamente discursivas. Os enfoques indagatórios centraram-se nas dificuldades vivenciadas.

Após esse procedimento, foram prescrutados fatores que dão origem à desmotivação e abordadas formas de motivar estudantes que se mostram desinteressados nas atividades escolares.

Os propósitos da pesquisa foram apresentados a docentes e a responsáveis pelos discentes. Sete integrantes do corpo docente se dispuseram a participar respondendo ao questionário. Das pessoas responsáveis pelos educandos, somente seis mães aceitaram responder às questões que lhes foram direcionadas.

As professoras indicaram estudantes que elas consideravam pouco interessados pelas aulas, para responder ao questionário misto direcionado a educandos. A secretaria da escola forneceu os contatos das pessoas responsáveis pelos educandos escolhidos. Entramos em contato. Ocorreram obstáculos para que familiares/outros responsáveis dessem retorno. No geral, surgiram dificuldades de comunicação. Por exemplo, estudante que não tinha celular, a mãe que nem sempre tinha internet, só tinha apenas quando colocava crédito no aparelho. Não foi fácil! Mesmo diante de uma realidade social adversa, cinco estudantes que participaram da pesquisa tiveram posicionamentos descritos, transcritos, analisados e incluídos na próxima seção deste estudo de Mestrado Profissional.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

No processo de coleta de dados, Yin (2003a, p. 26) destaca haver seis fontes possíveis de evidência para estudos: documentos, registros de arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Dessa forma, a força única do estudo é sua capacidade de lidar com grande variedade de informações.

Para Yin (2003a, p. 26), os estudos não implicam uso de um tipo particular de evidência. Isso pode ser feito usando critérios só qualitativos, só quantitativos, ou ambos. Os benefícios podem ser maximizados se três princípios forem seguidos: o uso de múltiplas fontes; a criação de um banco de dados; e a manutenção de um encadeamento comprobatório.

Yin (2003a, p. 26) recomenda a realização de um estudo-piloto como preparação final para obtenção de dados, o que ajuda a refinar os planos de coleta de informações em relação ao conteúdo e a procedimentos a ser seguidos.

A análise consiste em examinar, categorizar, tabular, testar ou, de outra forma, recombinar os aspectos quantitativo e qualitativo para abordar as proposições iniciais de uma investigação científica. De acordo com Yin, qualquer uma das estratégias pode ser usada em técnicas cinco específicas: comparação de padrões, construção de explicações, análise de séries temporais, modelos lógicos e síntese de casos cruzados (2003a, p. 27). São verificadas também as descobertas com as e os participantes da pesquisa, o que é parte valiosa de avaliação e refinamento dos dados.

Dentro do processo metodológico do estudo apresentado nesta dissertação, foi desenvolvido produto educacional: formação continuada voltada à qualificação dos docentes do ensino fundamental II, para desenvolver ações de estímulo ao estudante em relação a conteúdos ministrados em sala de aula, com o objetivo de identificar e explorar os fatores que dão origem ao desinteresse escolar, com abordagem de maneiras de se desenvolver a motivação de educandos que se veem relutantes em aprender, visando a discutir o interesse estudantil como processo, e não como meta imediata, descontínua.

Devido aos tempos de isolamento a que fomos submetidos em função da pandemia de covid-19, as reuniões com as professoras foram realizadas via *web*. Pela internet também ocorreu a aplicação do questionário sobre as informações, dados pessoais e *feedback* da formação.

Na pesquisa em questão, as análises foram estruturadas de acordo com as respostas dadas aos questionários. As percepções de cada grupo tornaram-se uma categoria do capítulo 5, na qual analisamos os resultados e fizemos as discussões. Trouxemos para o capítulo 5 todas as percepções elencadas pelos sujeitos. Organizamos os subitens da seção 5 conforme os posicionamentos dos grupos de sujeitos, por exemplo, subseções 5.1 (O DESAFIO DOCENTE DIANTE DO DESINTERESSE ESCOLAR DO ESTUDANTE) e 5.2 (AS COMPREENSÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A FALTA DE INTERESSE) e assim por diante.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo explora os resultados da pesquisa empírica sobre o desinteresse escolar de educandos. Contextualizamos fatores que dão origem ao não interesse em relação ao ensino. Destacamos investigações científicas com estudantes, professoras e familiares/outras responsáveis, para expor fatores que levam à desmotivação discente.

Via *online*, foi possível identificar os fatores que contribuem para o desinteresse dos estudantes em relação à aprendizagem escolar e quais ações pedagógicas têm sido desenvolvidas pela escola que podem ajudar a despertar o interesse.

Para criar uma sala de aula motivadora, Good e Brophy (2008, p. 62) afirmam que, dentre algumas condições que podem preparar o terreno para o emprego bem-sucedido de estratégias motivacionais, destacam-se as seguintes: tornar a sala de aula uma 'comunidade' que apoia a busca pelo saber com ações que tenham dificuldade apropriada; o desenvolvimento de atividades que conduzam a resultados de aprendizagem valiosos; e a postura do professor que usa, de forma variada, estratégias motivacionais.

A psicóloga Valdete Maria Ruiz (2002, p. 13) afirma que as pessoas não nascem com um talento específico ou aptidão para determinado assunto - isso deve ser alimentado. O cérebro está em constante alteração. É um complexo mental que pode ser cultivado, exercitado. Quando são motivados por meio de desafios engendrados dentro do processo de educação, por exemplo, os estudantes cometem erros e aprendem com essas falhas, aplicam as informações recém-descobertas em aulas futuras. Os educandos assumem o controle de seu aprendizado e, em essência, se motivam.

Dessa revisão de atitudes deriva a importância docente nas etapas escolares do público discente. Oliveira (2011), por exemplo, explicita a visão de Vygotsky sobre a relevância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar, sugerindo inclusive realocação das modalidades de interação consideradas legítimas promotoras de aprendizagem. Desse modo, Guimarães (2009, p. 42) traz o entendimento de que um 'tamanho' único não serve para todos. Os professores podem ter que vasculhar uma série de técnicas motivacionais para encontrar

aquelas que falam especificamente para cada criança com baixo desempenho. Apesar de demorada, essa concepção, em longo prazo, ajudará o estudante a aprender e o professor a se tornar um educador melhor.

A postura de Vygotsky, no que diz respeito à intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. A intervenção docente tem o sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para enxergar os processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Guimarães (2009, p. 43), não há remédio para o baixo desempenho como um todo. Os professores precisam aprender a aceitar cada criança como ela é, embora se recusando a aceitar o insucesso como uma abordagem aceitável no ensino-aprendizagem. O primeiro passo para identificar a causa do insucesso é procurar o que motiva o educando. Essa é a conexão entre o desejo e o desempenho educacional.

Oliveira (2011) explica que na escola o aprendizado é um resultado desejável, o próprio objetivo da educação. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

As metodologias regulares que ocorrem na escola (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções) são fundamentais na promoção do chamado “bom ensino”, ou seja, aquilo que o estudante não tem condições de percorrer sozinho. Por isso a intervenção de outras pessoas, no caso específico da escola, as e os docentes, é necessária para impulsar o crescimento intelectual do indivíduo (OLIVEIRA, 2011).

Em sua pesquisa, Oliveira (2011) destaca o pensamento de Vygotsky, assegurando que o desenvolvimento está baseado na aprendizagem e está ligado intermitentemente à interferência direta ou indireta de terceiros, além da reavaliação pessoal de vivências e seus significados.

Fora dessas constatações endógenas, direcionadas à motivação cognitivista dos conteúdos, salientamos as constatações de Paulo Freire, em seu livro **Pedagogia do oprimido** (2013), segundo as quais, é necessária uma inversão da ‘educação bancária’ nas relações educacionais. A comunidade escolar deve tomar parte nas decisões do que será estudado a partir dos temas geradores que vêm das

situações limites dos educandos vivenciadas em suas realidades. Freire (2013, p. 121-134) destaca que homens e mulheres são sujeitos do conhecimento, mas a relação de conhecimento (gnosiológica) não está reduzida à relação sujeito-objeto, porque há uma relação intercomunicativa entre os sujeitos.

Por meio da intersubjetividade, estabelece-se a comunicação entre os sujeitos. Há uma coparticipação no ato de conhecer por meio da ação de comunicar, sendo o objeto o mediador dessa relação. A comunicação dialógica possui significação. “Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” (FREIRE, 1985⁵, p. 45). A comunicação “[...] é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1985, p. 45). No pensamento freiriano, a dialogicidade desponta como essencial nas relações libertárias.

O diálogo com os oprimidos é um compromisso para a libertação que implica a transformação da realidade, porque os homens são comunicação e diálogo enquanto análise crítico-reflexiva sobre a realidade. Afirma Paulo Freire que evitar o diálogo é temer a liberdade e não crer no povo (CABRAL, 2005, p. 202)

O não diálogo fortalece posturas de dominação, tais “como a absolutização da ignorância, a descrença no homem e a impossibilidade do diálogo” (CABRAL, 2005, p. 203). A atuação antidialógica (FREIRE, 2013) ocorre de forma manipuladora e usurpadora das culturas. Freire define o ato de manipular como uma instrumentalização a serviço de práticas que tiranizam.

Partimos do princípio de que a educação pode ajudar na libertação das pessoas, ser um meio de romper as amarras da exploração colocadas para nos inibir enquanto sujeitos de direitos e construtores de uma história não opressora. Essa práxis educacional deve ser problematizada a partir de uma intencionalidade, cabendo nela conscientização sobre a real condição vivenciada. Nessa instrução, há a possibilidade de admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo no qual o ser humano, ao se descobrir construtor, descobre-se sujeito da cultura e como tal se afirma como pessoa livre, contra qualquer regime de dominação que visa à massificação.

⁵ Nesta dissertação, as referências FREIRE 1985 correspondem à versão digitalizada em PDF da obra **Extensão ou comunicação?** (1985), do educador e filósofo Paulo Freire. Nesse caso, as páginas do livro estão de acordo com o formato digital.

5.1 O DESAFIO DOCENTE DIANTE DO DESINTERESSE ESCOLAR DO ESTUDANTE

Estabelecemos diálogo com sete docentes sobre as estratégias usadas no combate à falta de interesse escolar do educando. A docência teve a oportunidade de expressar suas características pessoais, como os pontos de vista em relação a diversos tópicos necessários para este estudo. As formações acadêmicas desses professores são pedagogia, letras, artes visuais, matemática, ciências biológicas, normal superior e educação física. Atuação deles no magistério da escola em que foi realizada esta pesquisa varia de 1 ano a 12 anos. A maioria afirmou que se mantém atualizada participando em formações ligadas a suas áreas de atuação.

Foi possível perceber o esforço em relação à atenção a estudantes considerados de baixo desempenho. Na verdade, os docentes passaram, de forma mais intensa, a despertar o interesse estudantil, objetivando sucesso em tarefas escolares, embora haja o entendimento da inexistência de uma forma exclusiva de incentivo, porque é preciso buscar qual a fonte da motivação de cada educando.

Ao ser indagada sobre situações em que os estudantes se sentem motivados para a aula, uma das professoras destacou o momento no qual se inicia uma nova disciplina. *“Eles ficam curiosos sobre o novo item e assim a aula se torna mais significativa e objetiva.”* Ela acrescenta que reforços positivos como elogios verbais e não verbais, bem como a aprovação das tarefas realizadas, fazem com que os educandos se sintam dispostos a ir à aula e aumentam a autoconfiança. *“Eles se sentem mais relaxados quando sentem a sensação de sucesso.”*

Nesse ponto, outra docente se manifestou dizendo que os escolares ficam mais ansiosos e motivados quando recursos pedagógicos atraentes são usados na sala de aula. *“Esses materiais atraem sua atenção e os mantêm alertas”.* Ela acrescenta ainda que *“a narrativa de alguns exemplos da vida privada dos professores, que tenham relação com o conteúdo explicado, chama muito a atenção dos alunos”* (PROFESSORA 1, entrevista em 08/06/2021).

Uma terceira professora fez reflexão sobre as técnicas que aumentam o nível de participação dos estudantes. Ela destacou que o uso de meios visuais *“favorece a aprendizagem dos alunos e melhoram sua atenção e interesse. Recursos visuais como pôsteres e imagens atraem a atenção e tornam a aula mais colorida para eles,*

levando-os a se interessar mais pela aula” (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2021).

No que diz respeito ao papel docente na motivação dos educandos, a resposta foi praticamente unânime: é preciso construir ambiente positivo e criativo em sala de aula. Para uma das professoras, *“quando os estudantes se sentem motivados, seu nível de interesse aumenta”*. Ela defende que *“apelar para as necessidades e interesses deles os torna mais motivados para aprender”* (PROFESSORA 3, entrevista em 10/06/2021).

Conforme Guimarães (2009), motivar não é tarefa fácil, porém é definitivamente gratificante quando os professores envolvem, com sucesso e de maneira certa, os estudantes. Pode-se, então, pensar de forma muito mais ampla, questionar as visões de mundo, valores e crenças aceitos. Isso estimula a inteligência.

Mas qual é o problema? Por que existe ‘falta’ de motivação em sala de aula entre os estudantes? Que fatores podem motivá-los a ter êxito em sala de aula?

Nesse sentido, o interesse dos professores por questões atuais e a apresentação de metodologias criativas, além de atuais, fazem com que os estudantes se envolvam mais na aula, interagindo e entendendo melhor os conteúdos.

O desinteresse escolar é um fenômeno multifacetado, em certa medida porque seus limites se estendem além do domínio da educação, para o contexto social mais amplo, em que os estudantes são categorizados econômica e socialmente como sendo inseridos em estratos sociais. No mundo da escola, por exemplo, as atitudes e os desempenhos são fortemente influenciados por importantes agentes sociais, no ambiente e nas experiências dos estudantes, por meio de professores, pais, colegas etc.

Embora, de uma perspectiva intelectual, professores, pais e amigos sejam relevantes apoiando o senso de autonomia e liberdade do educando, otimizando a oportunidade de ele ser criativo e único, existe uma abundância de pesquisas com evidências que sustentam a ideia de que a motivação pode ser estratégica quando se encoraja a independência.

Muitas são as razões que explicam a falta de interesse dos estudantes. Tal complexidade prova que o debate sobre a motivação tem sido o centro das atenções de docentes ao longo dos anos. O estímulo é a espinha dorsal do aprendizado, pois

aprender é algo complicado e dinâmico que, no sentido real, ocorre por meio da motivação.

A vontade constrói elementos básicos do aprendizado e faz com que os estudantes percorram caminhos importantes em direção ao conhecimento. No entanto, os discentes, às vezes, podem perder sua motivação e interesse pela aula, colocando uma grande barreira à aprendizagem.

Daí a importância de se abordar a visão do professor acerca do desinteresse dos estudantes e as razões disso em relação ao ensino, assim como as formas de motivar em sala de aula os que ainda se consideram sem interesse.

Na pesquisa que resultou nesta dissertação, somente uma docente expôs a necessidade de mudanças radicais. *“O desinteresse escolar está ligado à falta de políticas públicas e a uma base familiar instável. É preciso consciência social para depois se inserir no contexto educacional. Uma sociedade assistida valoriza o planejamento de vida”* (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2021).

Apesar de a maioria das professoras afirmar que o desinteresse é altíssimo e que a média de estudantes interessados chega a apenas 20%, não foram apontadas soluções coletivas. Segundo as entrevistadas, o desinteresse escolar é desafiador e merece atenção.

Deparamos com algumas dificuldades nos relatos das professoras, quando elas responsabilizam os educandos e os familiares dos educandos pela falta de interesse, indicando que não existe incentivo dos responsáveis. Os percalços apontados são os seguintes: a visão de que o professor é pai e mãe; o desinteresse por parte dos estudantes; a falta de responsabilidade dos pais; a maioria dos estudantes frequenta as aulas por obrigação, para que suas famílias não percam a assistência financeira oficial; e os educandos não querem aprender. Com essas afirmações, percebemos que a maioria das docentes culpabiliza o próprio estudante, pais, mães/outras responsáveis pela falta de interesse escolar.

Sabemos que a escola se coloca fora da comunidade. Com sua ‘postura bancária de educação’, a instituição não se dispõe à participação coletiva. Todos os processos educacionais foram planejados sem a participação dos educandos e de seus responsáveis. Como poderiam os estudantes se interessar, se os procedimentos pedagógicos não dizem nada e são quase nada para eles? O que a escola ensina é fora de seus mundos reais? Ora, devemos *“saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou*

a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 47, grifo do autor). Enquanto as educadoras e os educadores pensarem que os educandos são meros receptores de conhecimentos, teremos, sem dúvida, dificuldade.

A seguir veremos concepções dos estudantes sobre os seus próprios desinteresses nas aulas e nos conteúdos escolares.

5.2 AS COMPREENSÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A FALTA DE INTERESSE

Nas perguntas que foram direcionadas a educandos do ensino fundamental II, com idades entre 12 a 15 anos, por meio de questionário (ver **APÊNDICE II**), para conhecer suas opiniões sobre motivação, foi possível analisar, a partir das respostas, em quais situações eles se sentem motivados para as aulas.

Entre outros fatores, os estudantes destacaram o senso de humor do professor em sala de aula, seu estado de espírito (estar feliz), sua positividade, o afeto que dispensa aos educandos em sala, sua preparação para dar aula, o uso de reforços positivos (elogios e pequenos “presentes” para os que mais se sobressaem), além da didática criativa e divertida com diferentes atividades. São tópicos que desempenham um grande papel na motivação e interesse em aprender.

Em outra leva de respostas, foram levantados aspectos sobre a falta de interesse em particular. Os estudantes se sentem incomodados quando a aula acontece com um fluxo muito grande de informações do professor para os educandos, de forma unilateral e sem a possibilidade de interação.

Freire (2013, p. 72) rejeita veementemente essa falta de interação entre professor e estudante. O autor explica que na ‘educação bancária’ o educador vê o educando como um banco, no qual deposita o conhecimento.

Na prática, o estudante é visto como um cofre em que o docente acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até “enriquecer” o discente, uma forma de educar que estimula decorar para responder ao que recebeu, sem análise crítica, fruto direto da ausência de diálogo (FREIRE, 2013).

Explica um educando:

Os colegas falam demais e distraem a atenção por não entender o conteúdo que é ‘jogado’ em sala de aula e ficam entediados. O professor acaba falando sempre a mesma matéria constantemente e dá muitos exercícios semelhantes. Isso diminui nosso interesse na aula e ficamos menos

dispostos a prestar atenção na explicação (ESTUDANTE 1, entrevista em 11/06/2021).

O outro educando afirma que *“existem algumas atividades criativas e interessantes envolvendo jogos, trabalhos em grupo ou dramatizações, que aumentam nossa motivação”* (ESTUDANTE 2, entrevista em 11/06/2021). São recursos didático-pedagógicos considerados importantes por ser vistos pelos escolares como diferentes, atraentes, e assim acabam promovendo motivação, entusiasmo.

Grande parte dos estudantes fica desanimada quando não consegue ter sucesso em sala de aula devido às atividades ou à didática empregada pelo professor. Dessa forma, são necessárias as estratégias de ensino para despertar, criativamente, o interesse do educando, ajudando-o a ter mais atenção na aula e a construir um aprendizado permanente.

Em uma das questões direcionadas à discência, dessa vez abordando o impacto da atitude docente sobre a intencionalidade motivacional, todos, sem exceção, consideraram fundamental que o professor influencie diretamente no interesse.

Para uma educanda, *“a atitude positiva e calorosa do professor, o fato dele estar feliz, calmo, e o apreço que sente por nós, não nos humilhando, como fazem alguns professores, aumenta o seu nível de motivação”* (Entrevista em 11/06/2021).

De acordo com Guimarães (2009), percebe-se que os estudantes gostariam de ver o professor motivado e disposto o suficiente, pois é uma das coisas que lhes fazem sentir motivados para as aulas. Por outro lado, se sentem totalmente desmotivados quando são tratados com ignorância e descaso pelo docente.

Um estudante falou sobre comportamento docente que dificulta a aprendizagem: *“Às vezes o professor passa o conteúdo de forma complexa e entediante. E quando não entendemos, ou sinalizamos que não estamos entendendo, ele faz ignorância. Isso nos desestimula e dificulta a vontade de aprender”* (Entrevista em 11/06/2021).

Freire (2005) explica que ensinar exige respeito aos saberes do educando. A escola deve respeitar o conhecimento socialmente construído pelos estudantes na prática comunitária, discutindo com eles a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos e aos problemas vividos por eles.

Em uma de suas formulações, Freire (2005) expõe que é preciso estabelecer intimidade entre os conteúdos curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como sujeitos, no intuito de discutir as implicações políticas e ideológicas, bem como a ética relacionada a descasos.

Os estudantes adolescentes, tidos como “desinteressados”, em quase nada estabelecem familiaridade com os saberes curriculares. Eles responderam que nem sempre gostam das aulas. Só quando são “boas”. Se atrativas as atividades, há participação. Usam-se vídeos e laboratórios.

Todos reclamaram dos conteúdos, dizendo que são difíceis de entendimento. O professor fala muito. Sem participação, sentem sono nas aulas. Os docentes cobram muito! As aulas são chatas. Os estudantes não gostam das leituras, nem de escrever muito. *“Tem professor que é muito chato. Nem pergunta se a gente está bem. Só quer saber de chegar e encher a gente de atividade”* (ESTUDANTE 3, entrevista em 09/09/2021).

Os educandos apontam que os professores poderiam incentivar a turma, não deixar os estudantes ficarem copiando do quadro, usar outros recursos, para além da verbalização, da escrita e da leitura. Demonstram ser importante estudar, precisam aprender, *“ter conhecimento para conseguir as coisas, saber conversar e escrever melhor, arranjar um emprego quando ficar adulto”* (ESTUDANTE 5, entrevista em 09/09/2021).

Sentimento reforçado por outro educando. *“Sei que preciso aprender para dar continuidade aos estudos, mas, ficar tanto tempo dentro de sala, ninguém merece”* (ESTUDANTE 4, entrevista em 09/09/2021). O estudante 2 revela ter empenho nas aulas, mas as desqualifica. *“Ter (interesse), eu tenho. Sei que é importante, e a gente precisa aprender, mas não gosto de aula chata, uma falação do professor...”* Guimarães (2009) reforça a importância de o professor apresentar as tarefas com entusiasmo, descrevendo-as como interessantes e importantes, pois, quanto mais interessado/a o/a educador/a estar, mais os estudantes se interessarão e se tornarão motivados.

Nesse sentido, é possível perceber, pela visão dos estudantes, que muitas vezes a relutância da parte deles se dá pelas ausências de paciência e de uma didática eficaz. A metodologia do docente, que era para dar suporte no processo de ensino, acaba engessando pela desmotivação que gera em sala de aula. Então, faz-

se da aprendizagem algo difícil para os estudantes. Em tal circunstância, no sentido real, o aprender não acontece.

Este estudo, que foi realizado com o objetivo de determinar as razões da falta de motivação em uma sala de aula, acresceu como propósito descobrir possíveis formas de promover o interesse dos estudantes.

Diante dos resultados da pesquisa e das respostas dos educandos, é possível afirmar que as idades deles, a escassez de materiais, os métodos tradicionais de ensino, as aulas chatas e entediantes, o excesso de exercícios, as perguntas repetitivas e sem finalidades interessantes acarretaram falta de motivação, desinteresse pela aprendizagem.

A consideração dessas informações e a superação de fatores que dificultam a vontade de aprender são práticas que reduzem o nível de ansiedade e inibição discente, aumentando a disposição, a participação, o entendimento e a compreensão socio-histórica de uma educação que inclua uma perspectiva crítico-reflexiva.

Partindo de seus livros **Education and power** e **Ideology and curriculum** traduzidos respectivamente como **Educação e poder** e **Ideologia e currículo** Michael Apple (2017, p. 900-901) expõe que

[...] há um princípio simples: para compreender e agir sobre a educação e suas conexões complicadas com a sociedade maior, devemos nos engajar em dois conjuntos de entendimentos. O primeiro nos envolve no processo de *reposicionamento*. Isto é, devemos enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos [...] e agir contra a ideologia, os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas. Segundo, devemos pensar em termos de *relações* também. Isto é, entender que a educação exige que a enxerguemos, na sua essência, como ato político e ético. Isto quer dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e -nos conflitos- que são gerados por essas relações (grifos do autor).

As análises de Apple nos levam a pensar nas relações assimétricas entre docente e discente, como parte dos sistemas social, econômico e político. Vencer esses obstáculos impõe às professoras e aos professores, enquanto educadoras e educadores, o envolvimento constante e a compreensão do estado de aprendizagem junto com as educandas e os educandos. Dessa forma, a práxis docente presta um grande serviço às e aos estudantes demonstrando a própria curiosidade e a satisfação que vêm com o aprendizado (GOOD; BROPHY, 2008, p. 64). É importante elogiar a participação das e dos discentes nas discussões,

dizem Krapp e Lemos (2002, p. 83), demonstrar paciência e persistência na busca de soluções e benefícios de trabalhar os erros.

Como fatores principais para o sucesso educacional, todas as estratégias acima destacadas têm validade para motivar os estudantes. É preciso que os docentes considerem a idade, o nível, o interesse e as necessidades dos educandos, que façam algumas mudanças na forma de ensinar e ajudar a aprender dentro e fora da sala de aula, contribuindo para o estímulo ao aprendizado com parâmetros de eficiência.

5.3 PERCEPÇÕES DOS RESPONSÁVEIS SOBRE O DESINTERESSE ESCOLAR DOS ESTUDANTES

O envolvimento dos responsáveis/familiares é extremamente importante para uma educação de sucesso. Para cumprir o apoio integrado aos seus estudantes, as escolas precisam construir parcerias com os pais e desenvolver responsabilidade mútua para o êxito de crianças e adolescentes no sistema educacional.

Dessa forma, observa Guimarães (2009), o envolvimento de familiares e de outros responsáveis é encorajado no sentido de apoiar as instituições de educação, causando impacto positivo direto na motivação dos estudantes para a aprendizagem.

Diante das respostas às perguntas feitas a familiares, foi possível perceber, conforme os pontos de vista dos pais sobre o desinteresse escolar, que o diálogo é necessário para entender melhor seus filhos e saber mais sobre o dia a dia da e na escola. Um dos pais, por exemplo, disse que *“é importante sabermos sobre os amigos deles, os professores deste ano, como são as aulas, se os professores explicam bem a matéria e se eles estão gostando da escola”* (PAI 1, entrevista em 14/06/2021).

Mesmo que uma parte não consiga um bom relacionamento com seus filhos, os responsáveis por eles entendem a importância dessa relação interpessoal como passo vital para melhorar o ambiente de aprendizagem.

De acordo com Katz, Kaplan e Buzukashvily (2011), a motivação das crianças relacionada à escola não é apenas relevante para o envolvimento e a motivação na sala de aula; é também uma questão fundamental em casa.

A inclinação do estudante para planejar, administrar seu tempo, persistir em desafiar os trabalhos escolares, dedicar uma quantidade adequada de tempo para estudar e as tarefas têm influência significativa no clima em casa bem como em seu relacionamento com os pais e as expectativas em relação aos fazeres do educando (KATZ; KAPLAN; BUZUKASHVILY, 2011).

O funcionamento escolar mais adaptativo, segundo Elis Regina Costa (2000), tem sido associado às reações mais positivas de familiares/outros responsáveis ao bem-sucedido dos estudantes e a atitudes menos negativas diante de fracassos.

As formas de agir das pessoas próximas ao estudante resultam impactantes também na infância. Uma das práticas mais consistentes de educação infantil ligada à desmotivação figura em uma abordagem autoritária que enfatiza a obediência, o castigo e a disciplina mais do que o respeito e a aceitação da criança (COSTA, 2000).

Em outro ponto da pesquisa, o foco consistiu nas ações que podem ser desenvolvidas pela família para diminuir os obstáculos ao interesse escolar dos filhos. Melhorar o ambiente doméstico é uma dessas iniciativas. Muitos estudantes chegam à escola desmotivados em decorrência de problemas familiares. Um dos pais afirmou que *“é importante evitar os conflitos conjugais e familiares através de formas saudáveis de se discutir e não recorrer a discussões e gritos na frente de seus filhos”* (PAI 2, entrevista em 14/06/2021).

Já outro pai disse acreditar que, se der o tipo certo de motivação, os filhos poderão despertar mais interesse e foco nos estudos.

Às vezes usamos o celular ou as saídas que gostam para ficar com os amigos como barganha para que façam as atividades. Acho que, se houver uma ‘negociação’ nesses pontos, que são do interesse deles, as coisas podem melhorar em relação à aprendizagem (PAI 3, entrevista em 14/06/2021).

Para uma das mães, acompanhar os filhos nos deveres escolares é necessário, embora nem sempre tenha conhecimento da matéria que estudam.

A gente não teve muita oportunidade de estudar, como eles têm agora, mas muita coisa que eles estão vendo nas aulas a gente consegue acompanhar e sabe como ajudá-los a entender. E, mesmo que não consigamos, acho que somente a presença e a demonstração de que estamos interessados no fato deles estarem fazendo as atividades pode motivá-los a aprender para nos mostrar que são capazes (MÃE 1, entrevista em 15/06/2021).

Aproveitando esse enfoque, um dos pais abordou o assunto dos rótulos perigosos, desnecessários mesmo nos momentos de raiva. *“Não devemos usar rótulos ou punir nossos filhos com palavras duras como ‘estúpido’, ‘burro’, ‘relaxado’ ou ‘malandro’, dentre outros, pois isso afeta diretamente sua confiança e pode ser prejudicial para os estudos”* (PAI 2, entrevista em 14/06/2021).

Uma das mães considera muito errada a comparação com outras crianças.

Vários pais tendem a comparar os avanços, ou retrocessos, de seus filhos com de outros colegas de sala. Acho isso muito errado, até porque isso embute neles a raiva e o medo do fracasso, além do sentimento de pensar que “meus pais acham outro menino mais inteligente do que eu” (MÃE 2, entrevista em 15/06/2021).

A maioria dos pais entende que, mesmo que os filhos tenham suas limitações, é preciso saber lidar com isso e ajudá-los a despertar o interesse e motivá-los a aprender cada vez mais e melhor.

Se o educando fracassar, não conseguindo aprender e nem ter boa desenvoltura como estudante, deve-se procurar ajuda de outros professores ou especialistas – uma opção infinitamente mais correta e melhor do que humilhar o discente na frente de outros colegas, o que pode ser golpe mortal no seu interesse pela escola.

A partir dos resultados alcançados, este estudo dissertativo se tornou rico e interessante pelo fato de explorar as razões do desinteresse escolar e de que forma deve ser a atuação do professor para motivar.

Com esta pesquisa, compreendeu-se que uma maneira crucial de suscitar a motivação vem das boas práticas diárias de ensino levadas a cabo pelos docentes, criando fazeres baseados em tópicos que interessam à vida discente.

Na pedagogia cotidiana, devem-se fornecer escolhas aos estudantes, compartilhar a aprendizagem e o saber. Eles podem motivar-se quando sentem algum senso de autonomia no aprendizado.

Os professores têm buscado, na prática didático-pedagógica, equilibrar o desafio em sala de aula, porque os estudantes obtêm melhor desempenho quando o nível de dificuldade está um pouco acima do nível de habilidade. Da mesma forma, destaca Harmin (2015, p. 39), inspirar em colegas de sala como modelos faz com que os educandos aprendam ao observar sucesso em uma tarefa desenvolvida por alguém com quem eles possam se identificar.

Os docentes demonstram entender que precisam estar sempre acessíveis, uma vez que os estudantes devem se sentir confortáveis o suficiente para ir ao professor com qualquer problema ou preocupação.

Com seu comportamento e estilo, os professores podem motivar os educandos. A estrutura das aulas, a metodologia de ensino, a natureza das ações, as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula e as interações informais são essenciais porque impactam no proceder motivacional.

Espera-se que as informações aqui disponibilizadas sejam úteis para todo e qualquer professor interessado em aprender um pouco da teoria por trás da motivação e como os conceitos ajudam a disponibilizar ambiente que aumenta o encorajamento dos estudantes visando à aprendizagem.

Em relação ao problema deste estudo, ele foi respondido pela explicitação de falas dos docentes sobre a razão pela qual os estudantes apresentam desinteresse pelo aprendizado e pelos processos de ensino da escola.

Da mesma forma, o objetivo geral, a exemplo dos específicos, foi respondido por de meio de informações levantadas que refletiram as causas da falta de interesse dos educandos acerca da aprendizagem escolar e a participação docente no sentido de provocá-los. Isso ficou explícito no enxergar das famílias/responsáveis pelos educandos em situação de desinteresse.

A pesquisa examinou os efeitos do interesse e da eficácia do professor no desempenho estudantil. Determinar o que interessa aos estudantes e, portanto, como ocasionar motivação é componente-chave em qualquer sala de aula, se o objetivo final for o aprendizado.

Dado que os educandos interagem com os educadores diariamente, a relação estudante-professor não deve ser subestimada ou negligenciada. Priorizar esse relacionamento desde o início conduz ao êxito e à satisfação. Tanto para o educando quanto para o educador, criam-se condições motivadoras em que o aprendizado do estudante é uma consequência.

Há que se deixar evidente que este estudo não teria sido possível sem a estreita colaboração e participação ativa, tanto em termos de desenvolvimento como de prática, da equipe de professores da EMEIEF Bery Barreto de Araújo, lócus da pesquisa, que não apenas estava aberta à pesquisa e à entrevista, mas que também propiciou, e muito, a reflexão sobre as dificuldades impostas no fazer pedagógico diário, em função do desinteresse escolar de estudantes no município de Presidente

Kennedy (ES) e dos desafios para vencer a relutância apresentada contra o ensino. Esses sujeitos da pesquisa foram, inclusive, essenciais no desenvolvimento do produto educacional (**APÊNDICE IV**): uma proposta de formação continuada voltada à qualificação dos docentes do ensino fundamental a partir de ações e práticas metodológicas para estimular o interesse do estudante pelos conteúdos curriculares ministrados.

Trata-se de uma iniciativa pensada em conjunto, uma troca de ideias com sete docentes da escola Bery Barreto de Araújo. Foram sugestões de como desenvolver a formação contínua e a melhor forma de atingir os objetivos almejados, além, é claro, dos devidos cuidados com os protocolos de segurança e as pessoas que participaram da pesquisa, em decorrência da pandemia.

Na fase de amadurecimento dessa proposta, com seus objetivos, benefícios e riscos, a aceitação foi inevitável, até mesmo por todos considerarem o aperfeiçoamento docente como uma das estratégias de enfrentamento do desinteresse discente.

Em síntese, a necessidade de práticas que sirvam como base para mostrar que pedagogias criativas e dinâmicas podem motivar os educandos e despertar o interesse pela aprendizagem cristalizou o propósito final desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas das conclusões apresentadas aqui podem até soar familiares e inclusive evidentes para alguns leitores, enquanto outras podem ser novas, até mesmo desafiadoras. Infelizmente a desmotivação e o desempenho insatisfatório de educandos fazem parte de uma realidade comum na maioria das escolas brasileiras.

Este estudo teve como foco o desinteresse escolar dos estudantes no ensino fundamental II, destacando que esse problema deve ser enfrentado pela escola e a família. A pesquisa procurou entender quais metodologias podem ser desenvolvidas pelo professor na prática diária para despertar a motivação em estudantes que demonstram desinteresse na aprendizagem escolar.

No entanto, deve ser discutido se eles perdem o interesse pelas atividades escolares devido a procedimentos metodológicos tradicionais com os quais as aulas ainda são realizadas, tornando-as pouco interessantes, e se não há interesse e condições da própria família em ajudar esses estudantes nas atividades ministradas em sala de aula ou extraclasse.

Para o enfrentamento dessa situação, o primeiro passo é identificar a causa, a raiz do insucesso, e procurar meios que motivem o estudante, como uma espécie de conexão entre desejo e realização educacional. Nesse sentido, existe uma série de estratégias que podem ser desenvolvidas como melhores práticas de ensino para ajudar a preparar o educando com baixo desempenho. Entre as iniciativas estão as seguintes: ajuda para organizar tempo e materiais, bem como melhorar a concentração no aprendizado; construção, com os discentes, de metodologias adequadas à aprendizagem; e o acompanhamento das etapas de compreensão de acordo com cada estudante.

Foi observado na pesquisa que o professor deve estabelecer metas de aprendizagem específicas, e não metas de desempenho. O intuito é estimular os estudantes a criar seus próprios objetivos de aprendizagem com foco no domínio de da capacidade pessoal. Ressalta-se a importância de ações pedagógicas que

ajudem a elevar o interesse dos discentes. Se eficazes, esses recursos motivam e despertam nos educandos o interesse pela aprendizagem.

A motivação pode ser desencadeada por boas práticas que criem atividades de aprendizagem, fundadas em ações relevantes para a vida dos estudantes, tornando o ensino significativo, propiciando escolhas e dando autonomia no processo de aprendizagem. O interesse diminui quando a voz do estudante é impedida e ele não se sente sujeito no processo pedagógico.

Por isso, motivar tem um grande significado na aprendizagem. Porém, quando alguns problemas, como o não aproveitamento máximo do aprendizado, começam a aparecer, limitando a vontade e o desejo de aprender, é difícil alcançar o que foi planejado. Situações desse tipo cobram que docentes aprendam a lidar especificamente com cada educando e a enfrentar o insucesso discente para que consigam reverter os resultados negativos.

Decorrente disso é a importância de a professora e o professor conhecerem as origens da desmotivação da/o estudante, para estabelecer ambiente positivo e psicologicamente saudável que deixe as/os educandas/os aptas/os emocionalmente para a aula, desatando as amarras e incentivando a aprendizagem desejada.

Professores, estudantes e familiares/responsáveis expuseram acertos e dificuldades que devem ser levados em consideração. A vivência escolar pode ser compartilhada e discutida por todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação. A busca coletiva de caminhos é fundamental para resolver os problemas de falta de motivação dos estudantes. Alguns educadores julgam pais/responsáveis e estudantes como culpados pelo fracasso escolar. E também há familiares/responsáveis que criticam as atitudes dos professores. Isso nos revela uma pedagogia sem relação dialógica entre as pessoas envolvidas no cotidiano da escola.

A 'educação bancária' está presente na instituição de ensino, mas vislumbramos acertos quando boa parte dos professores entrevistados demonstra preocupação com a falta de interesse dos estudantes. Apontar culpados sem tecer avaliações conjuntas para buscar novos rumos pedagógicos a partir de atuação coletiva pode ser falácia que redunde na negação de assumir o problema da escola, enfrentá-lo na sua raiz. Uma assembleia com as partes envolvidas seria um bom caminho para novas deliberações de enfrentamento do desinteresse estudantil.

As leituras da realidade na escola e na família, os pontos de vista e as inferências que fizemos no capítulo 5 indicam elementos capazes de inspirar docentes. A educação participante é uma das possibilidades. O ensino democrático pode ser o começo para resolver o mal-estar colocado por todos os sujeitos que participaram de nossa pesquisa.

Como produto educacional (**APÊNDICE IV**), propõe-se uma formação continuada para docentes do ensino fundamental II, voltada à qualificação no campo do desenvolvimento de ações e práticas metodológicas que estimulem o interesse discente em relação aos conteúdos curriculares.

CABRAL, A. Reseña de "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 200-204, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/349/34900514.pdf>>.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: Capes, [s.d.]. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>.

COSTA, E. R. da. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental**: implicações para a prática educacional. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460399>>.

CUNHA, M. E. **Motivação e estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/portal/boletim?bnw=40002026>>.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p.4-17, maio/jun./jul./ago. 1996. Disponível em: <http://arpedtempsiesw.uol.com.br/boletim/RBDE02/RBDE02_03_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf>.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 1, p.14-23, 2008. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_Eng.pdf>.

_____; _____. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, Volume 49, Issue 3, 182–185, Aug. 1, 2008.

DEMBO, M. H. Don't lose sight of the students. **Principal Leadership**, v. 4, n. 8, p. 37-42, Apr. 2004.

DWECK, C. S. Brainology: transforming students' motivation to learn. **Independent School**, Volume 67, Issue 2, p.110-119, winter 2008.

FLOWERDAY, T.; SCHRAW, G. Teacher beliefs about instructional choice: a phenomenological study. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 4, p. 634-645, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Terri-Flowerday/publication/232492150_Teacher_beliefs_about_instructional_choice_A_phenomenological_study/links/0c960536a9b6c83963000000/Teacher-beliefs-about-instructional-choice-A-phenomenological-study.pdf>.

Flowerday/publication/232492150_Teacher_beliefs_about_instructional_choice_A_phenomenological_study/links/0c960536a9b6c83963000000/Teacher-beliefs-about-instructional-choice-A-phenomenological-study.pdf>.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de: OLIVEIRA, Rosisca Darcy de. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. PDF, digital. Título original: ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural (1969). Disponível em:

<<https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>>.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 33 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de: LOPEZ, Adriana. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Título original: Fear and daring: the daily life of the teacher.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Tradução de: COSTA, S. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. Título original: Frames of mind: the Theory of Multiple Intelligences.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London, Great Britain: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. reimp. São Paulo: Atlas, 2016.

GLASSER, W. **Choice Theory: a new psychology of personal freedom**. New York, NY: HarperCollins, 1998.

_____. **Choice Theory in the classroom**. New York, NY: HarperCollins, 2001 (reprinted).

GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. 10th ed. New York: Allyn & Bacon/Longman, 2008.

GUIMARÃES, S. É. R. A motivação de estudantes universitários: elaboração de um instrumento de avaliação. **DOCPLAYER**, p. 1759-1770, 2006. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15642571-A-motivacao-de-estudantes-universitarios-elaboracao-de-um-instrumento-de-avaliacao.html>>.

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

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p.17-24, jan.-abr. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jptp/a/MPBGSPyKrxpSf4Dj7pbngGg/?lang=pt&format=pdf>>.

HANCOCK, D. Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. **The Journal of Educational Research**, v. 97, n. 3, p. 159-166, Jan./Feb. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Dawson-Hancock-2/publication/254345624_Cooperative_Learning_and_Peer_Orientation_Effects_on_Motivation_and_Achievement/links/543fd7870cf2fd72f99db7c4/Cooperative-Learning-and-Peer-Orientation-Effects-on-Motivation-and-Achievement.pdf>.

HARMIN, M. **Estratégias para inspirar a aprendizagem ativa**. Edwardsville, Illinois, 2015. p.37-59.

HARPER, E. Making good choices: how autonomy support influences the behavior change and motivation of troubled and troubling youth. **Reclaiming Children and Youth**, v. 16, n. 3, p. 23-28, fall 2007.

HUITT, W. Motivation to learn: an overview. **Educational Psychology Interactive**, Valdosta, GA, Valdosta State University, 2011. Disponível em: <<http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Presidente Kennedy (ES)**: população estimada [2021], população no último censo [2010], Densidade demográfica [2010], PIB *per capita* [2018]. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>>.

KATZ, I.; KAPLAN, A.; BUZUKASHVILY, T. The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. **Learning and Individual Differences**, Volume 21, Issue 4, p. 376-386, August 2011. Disponível em: <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.1546&rep=rep1&type=pdf>>.

KRAPP, A.; LEMOS, M. S. de. Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar. In: LEMOS, M. S. de; CARVALHO, T. R. (Org.) **O aluno na sala de aula**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. p. 77-104.

LAVOIE, R. **The motivation breakthrough**: 6 secrets to turning on the tuned-out child. New York, NY: Touchstone, 2007.

LEADBETTER, J. et al. **Applying psychology in the classroom**. New York, NY: Routledge, 2012.

LONGWORTH, N. Lifelong learning in action: transforming education in the 21st century. Great Britain and United States: Kogan Page, 2003.

LUDOS PRO. Pirâmide de aprendizagem: William Glasser estava certo?

São Paulo: Blog, [n.p.], [s.d.]. Disponível em:
<<https://www.ludospro.com.br/blog/piramide-de-aprendizagem>>.

MACDONALD, B. The principal's role in student motivation. **Today's School: Shared Leadership in Education**, p. 21-25, 2005, Jan./ Feb.

MACHADO, A. C. T. A. et al. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p.188-201, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pcp/aBUsFZjpc5-HyFogzkmlN?format=pdf&lang=pt>>.

MARTINELLI, S. de C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 1 p. 21-31, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n1/v6n1a04.pdf>>.

MCDONOUGH, S. Motivation in ELT. **ELT Journal**, Volume 61, Issue 4, p. 369-371, Oct. 2007. Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article-pdf/61/4/369/1058589/ccm056.pdf>>.

MEDEIROS, P. C. et al. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/psic/aBzGN5V4D7GzMLQy8B?format=pdf&lang=pt>>.

MOREIRA, A. E. da C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. 118f. Disponível em: <<http://www.biblioteca digital.uel.br/document/?down=vtls000190126>>.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2011.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. **Reading & Writing Quarterly**, Copyright © 2003 Taylor & Francis, v. 19, n. 2, p. 139-158, 2003. Disponível em: <<https://www.kyeru.edu/ehz/PajesPajes2003RWQ.pdf>>.

PERRY, N.; TURNER, J.; MEYER, D. Classrooms as contexts for motivating learning. In: ALEXANDER, P.; WINNE, P. (Eds.). **Handbook of educational psychology**, 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006. p. 327-348.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 4, p.667-686, 2003. Disponível em: <<http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Pintrich-2003.-A-Motivational-Science-Perspective-on-the-Role-os-Student-Motivation-in-Learning-and-Teaching-Contexts.pdf>>.

POCINHO, M. M. F. D. D. Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 362-373, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/prc/a/vmdnvspFjdBRhyQXNGWNnmk?format=pdf&lang=pt>>.

REIS, R. R. dos. **Juventude e conhecimento escolar**: um estudo sobre o (Des)interesse. 303 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10442/1/Roseli%20Regis%20dos%20Reis.pdf>>.

ROEDER, I. **Altas habilidades**: um olhar psicopedagógico para além da prática. Curitiba: Appris, 2020.

ROSA, M. M. J. **Motivação para a Língua Portuguesa**: a sua relação com o género, ano de escolaridade, repetência, clima de sala de aula, Auto-conceito e Auto-estima em alunos do ensino secundário. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Especialidade em Psicologia Educacional) – Instituto Universitário, Lisboa, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3878/1/19311.pdf>>.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p.1-9, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusf/a/ZJ7ZXBpLDwB6pJxgvxtFXyb/?format=pdf&lang=pt>>. _____; _____. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia**, v. 22, n. 51, p. 53-62, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46689/50449>>.

RUIZ, V. M. Motivação para aprender. In: WITTER, G. P. (Org.). **Psicologia**: tópicos gerais. Campinas: Alínea, 2002. p. 9-34.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 2002. p. 3-33.

SAUER, K. The impact of student interest and instructor effectiveness on student performance. **Education Masters**, Paper 243, 2012. Disponível em: <https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1244&context=education_ETD_masters>.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy**: a guide to developing learner responsibility. United Kingdom: Cambridge University Press, 2005.

SILVA, A. M. **Relação entre a motivação intrínseca para a língua portuguesa e o suporte do professor, desempenho académico, género e ano de escolaridade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2012.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 21-31, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a04.pdf>>.

SLAVIN, R. E. **Educational psychology & smart schools**. Prentice Hall (editora), 2011.

TEIXEIRA, K. R. **Uma sequência didática elaborada à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas para o ensino de reações químicas**: novas possibilidades para a aprendizagem. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015. Disponível em: <http://www.produzitem1256789871DISSERTA%3/37%3/80_Seq%3/and%3/ataEduca.pdf>.

TOSCAN, L. A. **A educação bancária como violência simbólica**: um estudo da ação pedagógica no espaço escolar à luz de Bourdieu, Foucault e Freire. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/historia_disser_tacoes/dissertacao_loines_aparecida_toscan.pdf> .

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, National Center for Education Statistics. **Digest of Education Statistics, 2001**, NCES 2002–130, by Thomas D. SNYDER. Production Manager, Charlene M. HOFFMAN. Washington, DC: 2002. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/pubs2002/2002130.pdf>>.

WALTERS, L. S. Putting cooperative learning to the test. **Harvard Education Letter**, v. 16, n. 3, 2000.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers**: a social constructivist approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

WOLTERS, C. A. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 2, p. 236–250, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de: GRASSI, D. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Título original: Case study research: design and methods.

_____. **Pesquisa, projeto e métodos de estudo de caso**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003a.

ZAMBON, F. B. **A qualidade motivacional e a produção de textos na escola**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?down=vtls000201253>>.

ZAMBON, M. P.; ROSE, T. M. S. de. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e

metas de realização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 965-980, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ep/abstract/F4L1M08KSY8SS6G70m1-p8g-p>>.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) Qual o tempo de magistério nesta instituição de ensino?

2) É graduado(a) em qual/quais área(s)?

3) Realizou cursos de capacitação nos últimos dois anos?

() sim () não

Quais?

4) Como você conceitua o desinteresse escolar?

5) Qual a importância de se desenvolverem estratégias e ações para combater o desinteresse escolar com estudantes que demonstram relutância no processo de aprendizagem?

6) De que maneira você tem enfrentado o desinteresse escolar em sala de aula?

() Por meio de projetos.

() Metodologias diversificadas nas aulas

Quais? _____

7) Desenvolveu no ano em curso alguma aula de campo ou alguma estratégia para trabalhar o desinteresse escolar?

() sim () não

Relate como foi essa experiência.

8) Destaque as dificuldades que tem enfrentado com os estudantes que demonstram desinteresse ou tem relutância com o processo de aprendizagem escolar.

9) Existe na escola algum tipo de ação ou projeto desenvolvido que englobe o combate ao desinteresse escolar?

10) Você acha que a desmotivação do aluno, aliada ao desinteresse escolar, pode ser incluída no currículo escolar de forma efetiva?

() sim () não

De que forma?

11) Quanto à gestão escolar, como avalia a tomada de decisão referente à elaboração de projetos ou ações para combater o desinteresse escolar?

- () Busca o envolvimento de toda equipe escolar.
- () Busca envolvimento de parte do corpo docente.
- () Decide por conta própria.

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES

Nome do educando: _____ **Data:** _____

Avaliação do impacto docente no desinteresse e desempenho discente

Responsabilidades da professora	Não com certeza	Acho que não	Não sei	Com certeza	Acho que sim
1) A professora dá instruções claras.					
2) A professora demonstra entusiasmo para ensinar.					
Em relação à capacidade de resposta da professora às necessidades dos estudantes	Não com certeza	Acho que não	Não sei	Com certeza	Acho que sim
3) A professora fornece uma boa assistência sobre as atividades.					
4) A professora respeita os estudantes e as suas ideias.					
5) A professora se preocupa com o aprendizado.					
Faça um X no “S” para Sim, no “N” para Não e no “NS” para Não Sei	S	N		NS	
6) Me sinto confortável fazendo perguntas à professora.					
7) A professora sempre ouve quando eu falo					
Faça um X no V para “Verdadeiro” ou no F para “Falso”.	V			F	
8) Me sinto esforçar mais quando a professora me acompanha nas dificuldades com as atividades.					
9) Minhas notas são melhores quando tenho uma professora que me apoia diante das dificuldades.					
10) É importante para mim mostrar a minha professora o que posso fazer.					

Fonte: adaptado de Sauer (2012).

Questionário de perguntas abertas

1) Você gosta das aulas e participa delas? Justifique sua resposta.
2) Você tem interesse pelas matérias escolares? Explique isso para nós.
3) Você se sente motivado pelos seus professores a participar das aulas? Por quê?

APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FAMILIAR/RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE SUJEITO DA PESQUISA

- 1) De que forma o suporte familiar dentro do processo de aprendizagem pode aumentar o interesse de seu(s) filho(s) pela aprendizagem?
- 2) Você acredita que o envolvimento dos pais na educação dos filhos pode ajudar a melhorar os resultados escolares e o interesse dessas crianças e desses/as adolescentes?
- 3) Você acredita que o ambiente de aprendizagem em casa pode impactar de forma significativa no desenvolvimento escolar e no interesse pela aprendizagem?
- 4) Na sua opinião, quais são os principais desafios do envolvimento dos pais/responsáveis para despertar o interesse da e do estudante?
- 5) Você acha que os professores da escola estão atentos às dificuldades das crianças? Explique sua resposta.
- 6) Sabendo que a escola e os pais/responsáveis têm papéis cruciais a desempenhar na educação das crianças e das/os adolescentes, você acredita que o trabalho em conjunto com os professores pode ajudar no desenvolvimento do interesse?

APÊNDICE IV – PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: AÇÕES E PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA ESTIMULAR O INTERESSE ESCOLAR DO ESTUDANTE

1 INTRODUÇÃO

O produto educacional versa sobre formação de professores com enfoque no interesse escolar do educando pela aprendizagem no espaço escolar formal. A inspiração de propor essa capacitação veio do intuito de apresentar ao município de Presidente Kennedy (ES) projeto de qualificação que auxilie a docência do ensino fundamental com ações e ideias pedagógicas para combater a falta de empenho da discência em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Os resultados das pesquisas de Jere Brophy (2008), professor de psicologia educacional falecido em 2009, indicam que o fator-chave para motivar a aprendizagem dos estudantes em sala de aula é o professor. O corpo docente sempre foi o principal motivador que tornou o ensino no ambiente escolar interessante, pela forma de explicar as aulas e a habilidade de criar uma atmosfera agradável que favoreça o aprendizado.

Existem vários fatores, destaca Guimarães (2009), que aumentam a motivação dos educandos. O comportamento do docente, uma atmosfera relaxada e de apoio, a consciência da importância do conteúdo, ter variados recursos, bem como atividades de aprendizagem, a disposição de dialogar e a discussão crítica se despontam entre as iniciativas viáveis que têm como alvo o estímulo.

O uso de estratégias de ensino dinâmico e criativo repercute positivamente na motivação dos estudantes, que pode ser influenciada por diversificados componentes. Entre esses determinantes estão as/os próprias/os educadoras/es, o clima emocional na sala de aula e a avaliação. Em outras palavras, o papel e a influência das/os professoras/es são centrais para que as/os discentes se motivem a aprender (GUIMARÃES, 2009).

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver formação continuada de docentes do ensino fundamental II, com ações e metodologias que os orientem na exploração das razões do desinteresse escolar dos estudantes quanto à aprendizagem e qual deve ser a atuação do professor para motivá-los em sala de aula.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Destacar e explorar os fatores que dão origem ao desinteresse dos educandos pela aprendizagem escolar.
- Motivar os discentes com pedagogias que os ajudem a elevar o interesse frente à aprendizagem escolar.
- Servir como base para mostrar que práticas criativas e dinâmicas podem motivar os estudantes e despertar o interesse pela aprendizagem escolar.

3 JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento do produto educacional vai ao encontro da necessidade de trazer luz à discussão sobre os caminhos, percalços e desafios criados pelo desinteresse de discentes do ensino fundamental II, bem como esse problema deve ser enfrentado pela escola e a família.

A motivação sempre foi tema recorrente na educação, sendo discutido pelas diversas áreas e sofrendo todo tipo de abordagem, apesar de na psicologia ganhar contornos mais definidos.

Na visão de Andreas Krapp e Marina Serra de Lemos (2002), o estímulo é definido como uma forma especial que visa à aprendizagem, destacando a importância de se considerar aspectos específicos do contexto escolar, como o conteúdo da matéria e a didática docente na determinação da motivação real dos estudantes em uma situação concreta de aprendizagem.

O projeto de produto educacional reúne parte de minhas inquietações em 29 anos que tenho como professora da rede municipal de Presidente Kennedy, no sentido de aprimorar o ensino-aprendizagem na prática pedagógica diária.

Ao longo desse tempo, percebe-se um certo “desencanto” por parte dos professores que, cotidianamente, expressam cansaço diante das dificuldades de ensinar, devido à falta de compromisso dos estudantes com a aprendizagem e das famílias em passar valores básicos para os filhos, como o estudo, a busca do saber, além da importância do docente e da escola.

Para Oliveira (2011), segundo as concepções de Vygotsky, se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto que vive em sociedades escolarizadas. No entanto, afirma:

o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos estudantes, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados por eles, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011, p. 39).

É preciso que se conheçam expectativas, percepções e realidade dos professores frente à manifestação de desinteresse, apatia ou ainda descaso por parte dos estudantes pelo conhecimento escolar. Isso possibilita contribuir para que ações e metodologias didático-pedagógicas sejam desenvolvidas para enfrentar o problema, infelizmente cada vez mais comum, da falta de interesse escolar.

Analisa Oliveira (2011) que o percurso do ensino-aprendizado deve ser construído tomando como ponto de partida o desenvolvimento real da criança e tendo como ponto de chegada as finalidades estabelecidas pela instituição de ensino, finalidades essas que sejam adequados à faixa etária, ao grau de conhecimento e às habilidades de cada grupo durante a infância. É um caminho balizado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo nível de desenvolvimento potencial que elas possuem.

Nesse sentido, essa linha de pensamento coaduna com as formulações de Paulo Freire, quando ele defende, no livro “**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**”, que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 47). Trata-se do posicionamento de destacar que um docente não transfere seus saberes aos educandos, mas abre novas possibilidades para a construção própria do indivíduo. Daí a necessidade de a/o educadora/or estar sempre aberto a indagações e a críticas.

É importante que o professor não explique somente a matéria, mas também dê exemplos práticos e faça o possível para envolver os estudantes. Caso isso não

aconteça, o ensino perde a eficácia, porque os escolares passam a não acreditar no que o docente diz (FREIRE, 2005).

4 CONTEÚDOS

Para Timmins et al. (2011), a desmotivação estudantil é especialmente prejudicial à aprendizagem, pois pode conduzir ao fracasso e introjetar nos educandos sentimentos de impotência e relutância em aprender algo novo.

Por isso serão trabalhados, referenciados em autores como Paulo Freire (“**Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa”) e Marta Kohl de Oliveira (“**Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico”) os seguintes itens:

- **a importância do comportamento dos professores em sala de aula e a criação de bom relacionamento com os estudantes** (muitos deles afirmam que um dos fatores mais importantes para sua motivação é o docente e a forma como explica os conteúdos);
- **a criação de atmosfera agradável em sala de aula** (é preciso criar uma relação mais calorosa e amigável, com mais paciência e atenção às necessidades de aprendizagem dos estudantes); e
- **uso de uma variedade de recursos e atividades de aprendizagem para gerar motivação** (utilização de metodologias mais fáceis de ser entendidas e mais criativas para motivar a aprendizagem durante as aulas).

Com esses referenciais, espera-se que sejam desenvolvidas estratégias pelos professores para estimular os estudantes na mudança de comportamento em relação à motivação para aprender.

5 METODOLOGIA

Foram elaborados todo o entendimento e toda a compreensão sobre o produto educacional, contando com a ajuda dos professores sujeitos da pesquisa e parte das respostas ao questionário disponibilizado no Google Forms, devido ao contexto pandêmico que ora vivenciamos em função da covid-19.

O projeto educativo surgiu pela troca de ideias com sete professores sobre sugestões de como desenvolvê-lo, atingir os objetivos almejados e ainda

permanecer dentro dos protocolos de segurança da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa.

Por meio de uma roda de conversa com os docentes, a criação do produto educacional bem como os objetivos, benefícios e riscos dessa iniciativa foram bem aceitos por todos, por considerarem a proposta necessária ao enfrentamento do desinteresse escolar dos estudantes.

Devido ao agravamento da pandemia, a ideia inicial, que era conseguir lugar específico para a entrevista semiestruturada e a aplicação dos questionários (**APÊNDICES I, II e III**), teve de ser alterada, com a concordância de todos, para utilização do Google Forms no desenvolvimento do questionário, que foi acessado pelos sujeitos da pesquisa.

6 CRONOGRAMA DAS AÇÕES

Para desenvolvimento e avaliação dos resultados desse produto educacional podem ser utilizadas quatro fases.

- Fase 1: identificação dos fatores que dão origem ao desinteresse dos estudantes em relação à aprendizagem escolar.
- Fase 2: implementação da formação continuada usando metodologia baseada em ações e práticas que estimulem o interesse escolar dos educandos.
- Fase 3: comparação das situações antes e depois da aplicação da metodologia.
- Fase 4: análises e conclusões sobre os métodos.

Quanto às metas dessa formação continuada, os professores que dela participarem e aplicarem suas ações pedagógicas na prática diária deverão observar se os resultados esperados foram alcançados pelos estudantes com a metodologia usada.

Ao final das ações pedagógicas, o discente deverá demonstrar alguma mudança sensível de comportamento e interesse pelo ensino e os conteúdos ministrados em sala de aula, um procedimento que possibilitará à/ao docente avaliar os progressos alcançados, além de orientar o estudante motivado para a aprendizagem escolar.

7 RECURSOS

A elaboração deste projeto de produto educacional ocorreu com recursos próprios contando com o apoio financeiro apenas da família desta autora.

ITEM	QUANTIDADE	UNIDADE	DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO (R\$)	TOTAL (R\$)
Transporte	15	15	Gasolina	24,00	360,00
Internet	02	Mês	Pesquisa/coleta de dados	60,00	120,00
Material didático	01	01	Material para prática pedagógica no produto educacional	350,00	350,00
TOTAL					R\$ 830,00

Fonte: dados da autora.

8 CONCLUSÃO

A produção desta ideia de formação continuada foi uma experiência contagiante, pela participação dos professores e pela oportunidade de produzir algo que seja visto como ferramenta que possibilite minimizar os impactos negativos do desinteresse escolar dos estudantes no ensino fundamental II do município de Presidente Kennedy (ES).

O desejo é de que a proposta tenha boa aceitação e utilização eficaz pela escola pesquisada, fazendo deste produto um recurso para agregar valores ao processo de ensino e torná-lo mais criativo, eficiente, despertando o interesse dos educandos.

Confia-se ainda que haja outras pesquisas futuras sobre o tema defendido, de forma que se possam ampliar os horizontes de estudos sobre o desinteresse escolar discente no ensino fundamental e como pode ser enfrentado pela escola, família e outros responsáveis, porque se define como um fator que continua enfraquecendo e limitando o ensino-aprendizagem na educação.

9 REFERÊNCIAS

- BROPHY, J. **Motivating students to learn**. Taylor & Francis e-Library, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 37-57.

KRAPP, A.; LEMOS, M. S. de. Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar. In: LEMOS, M. S. de; CARVALHO, T. R. (Org.) **O aluno na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 77-104.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2011.

TIMMINS, P. et al. **Aplicando psicologia em sala de aula**. Great Britain: David Fulton Publishers, 2011. p. 28-39.