



Motivação, Autenticidade e Pragmatismo em Projetos¹

Motivation, Authenticity and Pragmatism in Projects

André Fernandes da Cunha

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos
(Governo Regional da Madeira)
andre.cunha@madeira-edu.pt

RESUMO

A conexão do processo de ensino-aprendizagem com projetos escolares desafia a escola como organização e obriga os agentes educativos a ligarem-se à comunidade. A participação da comunidade na escola está estatuída legalmente, mas o modo como se processa no dia a dia depende dos agentes educativos e das relações que estes estabelecem dentro e fora do contexto escolar estrito.

O texto lança uma perspetiva alternativa sobre fatores determinantes no sucesso dos projetos, em especial nas artes, centrada na motivação, na autenticidade e no pragmatismo. Começa na relação professor-aluno, no quadro do processo de ensino-aprendizagem, e termina na relação entre escola e comunidade, no contexto da criação de valor pelas organizações. No percurso, utiliza referências tão díspares como o tipo de motivação, as relações bióticas ou a captura de externalidades.

Mais do que um postulado sobre organização, traz o desafio para um olhar diferente sobre os projetos na escola, sobre o seu impacto e sobre a sua relação com a comunidade.

Palavras-chave: Artes; Escola; Aprendizagem; Motivação; Gestão de Projetos; Gestão Organizacional

ABSTRACT

Connection of the teaching-learning process with scholar projects challenges the School as an organization, and requires school staff to connect with the community. Legal framework defines community participation in school, but the way it occurs on day-to-day activities depends on the school staff and the relationships established inside and outside of the strict scholar context.

This paper uses an alternative perspective on the determinants for success of projects, especially in arts, focused on motivation, authenticity and pragmatism. Starting from the teacher-student relationship in the teaching-learning process, it ends at the interactions between school and community looking for creating value for organizations. It uses references as distinct as the type of motivation, the biotic relationships or the capture of externalities.

More than a postulate about organization, it brings a different look on scholar projects and on their impact and relationship with the community.

Keywords: Arts; School; Learning; Motivation; Project Management; Organizational Management

¹ Comunicação apresentada ao IV Congresso de Educação Artística, no Funchal, em 2013-09-06.

A relação entre escolas e comunidade envolvente é o contexto em que o autor apresenta o quadro de referências de que se tem socorrido no desenvolvimento de atividades do âmbito educativo e artístico.

Neste texto, valoriza-se uma mesoabordagem que interligue e articule o estudo de elementos macro e microestruturais na organização-escola, tal como preconiza Licínio C. Lima, e propugna-se “[...] a recusa em considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se se tratasse de um universo fechado e isolado do contexto macrosocial” (2008: 7-8). Começando na pessoa, passando pelo grupo e chegando ao contexto, interligam-se diversos níveis estruturais no desenvolvimento de atividades.

O entendimento da escola como organização deixa espaço aberto para se valorizar as pessoas que a definem, pois como se refere na obra “Organizações Positivas”: “As pessoas não são recursos – são a própria organização. As pessoas não são da organização – são a organização.” (Cunha, Rego, & Cunha, 2007: 478).

Processo de Ensino-Aprendizagem

Ao nível da microestrutura, numa atividade escolar baseada no processo de ensino-aprendizagem, as pessoas centrais são os alunos e os professores envolvidos, secundados pelos restantes agentes educativos e pela comunidade. A relação pedagógica professor-aluno está no fulcro dos projetos escolares e o processo de ensino-aprendizagem (PEA) deve ser o primeiro foco do professor, mesmo no âmbito de atividades opcionais, como o são parte dos projetos de Educação Artística.

Parte-se de uma visão em que as aprendizagens artísticas específicas em conhecimentos e competências são enquadráveis pela Estética, pela Semiótica e/ou pela Motricidade. Nesta análise, a fruição proporcionada pela Estética (conceito historicamente polissémico) implica uma apreciação sensitiva da arte, independentemente de se alicerçar em conceitos como o belo e o feio, ou na ideia de “obra aberta” proposta por Umberto Eco (Mendonça & Oliveira, 2010), em que a ambiguidade se interliga com a diversidade de interpretações. Longe de negar a ligação entre Estética e Semiótica patente no pensamento do autor italiano (Kirchof,

2013), considera-se a sua ideia alargada de Semiótica, enquanto “[...] estudo da semiose em todas as suas formas, e semiose é um processo que está localizado em muitos níveis diferentes, sempre que algo está no lugar de outra coisa em algum aspeto ou capacidade, e estabelece uma relação entre um signo, o seu objeto e o seu interpretante - como disse Peirce.” (Eco, 1994: 2), mas destrinça-se uma da outra, pois só é relacionável o que não é confundível.

Esta delimitação, necessariamente artificial, do enquadramento das aprendizagens artísticas específicas facilita a perceção do alcance pedagógico das atividades artísticas educativas. Prosseguindo este esforço, considera-se, por fim, a Motricidade como “referente a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo perceção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio”, que “se evidencia em diferentes formas de expressão [...]” e que “se configura como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional [...]” (Kolyaniak Filho, 2010: 55).

Retornando ao PEA, a aprendizagem nas atividades físicas – como o são, com mais motricidade fina ou mais motricidade global (Godtsfriedt, 2010), as atividades artísticas – centra-se, em grande medida, na execução de tarefas motoras com sucesso pelo aprendiz. Piéron (1985) e Siedentop (1991), entre outros autores, aludem a vários fatores determinantes na eficácia de ensino, como sejam o tempo potencial de aprendizagem (TPA), a informação de retorno (*feedback* pedagógico), o clima da aula/sessão ou a organização das tarefas. Carreiro da Costa (1998: 441) define o tempo potencial de aprendizagem como “o tempo que o aluno passa empenhado na prática de uma tarefa específica (relacionada com os objetivos de aprendizagem) e com uma percentagem elevada de sucesso (à volta dos 80%)”.

Mesmo que o clima da aula seja positivo, que as tarefas estejam bem organizadas e que as informações de retorno sejam adequadas (em qualidade e quantidade), o tempo potencial de aprendizagem continua a ser o fator mais relevante para a eficácia do ensino. Como se pode ver, o TPA engloba a qualidade e a quantidade do tempo de prática, pelo que se torna relevante no planeamento e na condução de aulas ou de sessões práticas. Na organização de atividades, a gestão dos diferentes tempos é crucial, pelo que o pensamento na base deste conceito – centrado na eficácia e na eficiência – poderá ser alvo de transferência ou

de adaptação para outras realidades.

Motivação

Noutra lógica de análise das atividades dos seres humanos, mais focada na psicologia, a motivação assume um papel fulcral. Importa avocar a diferença entre motivação extrínseca e intrínseca no contexto pedagógico, perfeitamente aclarada por Rocha & Serpa (2009, pp. 27-30). Velar pela motivação intrínseca – centrada na tarefa – torna-se essencial, pois as aprendizagens e a vontade de continuar a aprender numa área específica tendem a desvanecer-se sem este tipo de motivação, em especial quando o contexto se torna menos apelativo.

Também no âmbito das organizações, a motivação intrínseca é fulcral para os resultados de longo prazo das atividades e deve ser tida em consideração no planeamento e na gestão das mesmas. Em especial numa atividade opcional, conseguir alterar a motivação extrínseca para intrínseca deverá ser um dos primeiros objetivos para garantir a continuidade da mesma e a participação efetiva das pessoas que aderiram. Em atividades artísticas opcionais, é usual os iniciados chegarem com motivações extrínsecas (passar o tempo, conhecer pessoas, ganhar estatuto social ou até viajar). Conseguir que a motivação intrínseca assuma a primazia consolida as aprendizagens, torna-as significantes e facilita – no longo prazo e em contexto diferente – o retorno do indivíduo à mesma atividade. Por exemplo, alguém que desenvolva uma motivação intrínseca para a dança tenderá a envolver-se, no futuro, como praticante, como espetador ou até como organizador desta atividade artística. No fim de contas, uma das finalidades da educação artística não será exatamente este envolvimento de longo prazo com a arte?

Os projetos educativos de artes apresentam diversas oportunidades para a satisfação dos alunos, devido à variedade de papéis disponíveis no grupo. Esta variedade facilita a criação de tarefas educativas em que a motivação intrínseca pode prevalecer, por via do maior envolvimento dos alunos.

Organização e Projeto

Um grupo escolar pode ser uma micro-organização dentro da organização-escola. Esta perspetiva torna-se evidente

quando grupos artísticos ou desportivos assumem uma autonomia formal ou, por vezes, a independência perante a escola onde se desenvolveram.

A escola, enquanto organização, desenvolve processos e projetos. Enquanto o processo se caracteriza por congregar procedimentos predeterminados para gerar resultados conhecidos, o conceito de projeto abrange três aspetos essenciais: planeamento (esforço), duração (prazo) e objetivo (resultado). Segundo o Project Management Institute, projeto define-se como “esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado determinado” (2012: 12).

No desenvolvimento de um projeto, torna-se essencial ter noção destes componentes. Fora do contexto da metodologia de desenvolvimento de atividades, uma referência assume-se como o coração de uma atividade, em especial quando é um projeto: a autenticidade. Quantas vezes um evento bem organizado, com objetivos claros e pertinentes, planeamento e gestão conseguidos, destinatários conquistados deixou, no fim, um certo “amargo de boca”? Numa interpretação que não deixa de ser pessoal, aquilo que muitas vezes faltou foi a sensação de experimentar algo autêntico.

Em contexto pedagógico, por muitas técnicas que se tenha e por muito bom que se seja na profissão docente, se os destinatários finais – as crianças, os alunos, os jovens, até os adultos – sentirem que as aprendizagens proporcionadas não têm autenticidade, o resultado não será o melhor, pois “[...] a fim de aprender de forma eficaz e desenvolver a sua confiança e competência, os alunos necessitam de ter experiências de aprendizagem autênticas.” (Russell-Bowie, 2012: 71).

Dinham (2011: 18) sublinha esta procura pela autenticidade: “Nesta fase, o que é mais importante é entender que a diferença entre educação artística autêntica e o que é muitas vezes proporcionado como educação artística – mas é melhor caracterizada como atividade ocupacional e ocupação de tempos livres – está, principalmente, na abordagem [...]”.

A opção por atividades fátuas, sem conteúdo ou significado genuínos representa, bastas vezes, um desperdício de recursos e de motivações das pessoas ou das organizações envolvidas. Em cada organização, a procura de autenticidade do seu produto (entendido como bem ou serviço) é valorizada pelos seus elementos, pelos seus destinatários e pelas entidades com que se relaciona. Neste quadro de pensamento, a coerência interna de uma atividade e a motivação intrínseca dos seus participantes transportam a própria autenticidade para o produto, seja artístico ou educativo.

Marketing

Olhando para uma atividade como um produto, assoma como fundamental a necessidade de o colocar num mercado. Se a atividade organizada deve cativar os participantes, fará sentido considerar o contributo do *marketing*, definido como “processo económico e social que se destina a satisfazer as necessidades de um grupo social através de atividades de produção e troca de produtos” (Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial, 2007: 30).

Em atividades opcionais, que dependem das escolhas dos destinatários, o mercado tende a ser mais aberto, o que torna exigível a consideração do *marketing-mix* ou composto mercadológico (Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial, 2007). Os seus componentes básicos serão produto, comunicação, distribuição e preço. A estes podem somar-se outros, consoante o tipo de *marketing* em causa.

Por tudo isto, nas escolas, as escolhas de pais e alunos são relevantes em atividades opcionais, o que nos obriga a recorrer ao *marketing*, em especial se estivermos a falar de projetos, pois estes apresentam uma temporalidade própria. O *marketing* deve servir, assim, para adaptação e ajustamento do projeto às necessidades reais, com uma lógica de pragmatismo.

Relações Organizacionais

Uma organização, como a escola, funciona com finalidades e objetivos, procurando gerar determinados resultados. Sendo um sistema aberto, interage com o contexto, pelo que se relaciona com a comunidade. Enquanto organização, estabelece relações com outras organizações.

Ludwig von Bertalanffy, criador da Teoria Geral dos Sistemas, comparou as organizações a seres vivos, tendo os seus seguidores verificado semelhanças e dissemelhanças (Hofkirchner, 2008).

Partindo desta ideia, outra referência centra-se nas relações bióticas, com analogias entre as relações dos seres vivos e as relações entre organizações. Nas relações favoráveis, surgem mutualismo, simbiose e comensalismo, enquanto nas desfavoráveis emergem competição,

antagonismo e exploração. Tipificando as relações que a organização estabelece, tem-se uma noção do real impacto que o trabalho desenvolvido origina.

Externalidades

Para completar este quadro de referência das organizações, impõe-se uma reflexão complementar. Assim, para além das relações estatuidas legalmente e dos resultados espectáveis das relações entre organizações, o trabalho das escolas tem efeitos sobre a comunidade que se enquadram numa outra lógica e que se podem definir como externalidades. Sintetizando o pensamento de José Belbute em ‘Externalidades: O que “não-Economistas” devem saber.’ (Belbute, 2008), um agente produz externalidades sobre outrem quando afeta o seu bem-estar e não existe compensação associada. Deste modo, a uma externalidade positiva está associado um benefício e a uma externalidade negativa está associado um dano (entendido como custo ou prejuízo).

Uma externalidade negativa clássica é a poluição. Por exemplo, se um grupo de artes plásticas optar por usar tintas biodegradáveis, mitigará a externalidade negativa causada pelos resíduos que produz. Por outro lado, potenciar as externalidades positivas será, igualmente, relevante. Como exemplo, considere-se a formação proporcionada por um grupo escolar de instrumentos de sopro de um determinado lugar, em que exista uma filarmónica. As aprendizagens que os alunos façam na escola podem proporcionar um aumento da base de recrutamento dessa banda. A existência do grupo de instrumentos de sopro na escola gerará, desta forma, uma externalidade positiva.

Aqui surge outro ponto essencial para as organizações que é a de se perceber quem captura as externalidades criadas. A partir da sua identificação, poderá fazer sentido solicitar a cooperação dessa organização ou dessa pessoa que captura as externalidades. Neste exemplo, poderia ser uma colaboração do maestro da banda filarmónica num evento do grupo ou numa palestra na escola, o que acabaria por concretizar uma retroalimentação da atividade. A ética na gestão também passa por reduzir a produção de externalidades negativas das atividades escolares e de aumentar a criação de externalidades positivas, de preferência com a sua captura a gerar retroalimentação das próprias atividades. Apesar disso, num contexto ético, a tentativa de

gerar retroalimentação a partir de externalidades positivas inexistentes é incorreta.

Torna-se, assim, evidente a necessidade de criação de valor na e pela organização; outra referência que se considera essencial na vida organizacional.

Criação de Valor

A organização deve envolver as suas partes interessadas (*stakeholders*), pois evita problemas e minimiza riscos no processo organizacional, mesmo que não amplifique o resultado final. Para atender às necessidades dos intervenientes e garantir uma existência duradoura, necessita de criar valor. O que é isto de criar valor? Para Philip Kotler, mencionado por Portela (2011: 8), "o valor entregue ao consumidor é a diferença entre o valor total esperado e o custo total do consumidor"; pelo que, de forma simplificada, cria-se valor quando o benefício é maior do que o custo. Ambrosini e Bowman defendem um conceito de criação de valor constituído por duas componentes distintas: o valor de uso e o valor de troca, a que fazem referência Leal & Fernandes (A Criação de Valor em Portugal, 2010, pp. 8-9). O valor de uso diz respeito, por exemplo, à valorização subjetiva que um espetador faz da utilidade de uma peça de teatro. O valor de troca será o valor real da peça de teatro no momento em que o espetador decide dar outro bem em troca de assistir ao espetáculo. Como se depreende, a perceção desta questão é essencial na gestão da agenda de um grupo artístico.

De todo o modo, a criação de valor pode não ser estritamente económica e ser até intangível. Quando se ensina ao aluno uma escala de dó menor ou se lhe proporciona um momento para expressão da sua criatividade plástica, cria-se valor para essa pessoa. Esse valor pode até ser apenas emocional, por via da satisfação das aspirações do aluno. Naturalmente, a inovação (inclusivamente a pedagógica) pode determinar uma decisão em que o resultado final não garanta valor, mas em que os procedimentos apresentem valor intrínseco. O caminho, por vezes, é mais relevante do que o destino.

As organizações e as pessoas que as compõem devem ter presente a necessidade de criarem valor, para dentro e para fora das suas organizações. Pelo referido, será fácil entender que este é o caminho acertado nas relações com a comunidade cultural envolvente.

No entanto, as pessoas que pertencem a determinada organização têm interesses próprios que não coincidem com os da organização, nem a esses se limitam; tal como já era inteligível nos clássicos e díspares trabalhos de Elton Mayo (Mayo, 1945), criador da Teoria das Relações Humanas, e de Max Weber (Hummel, 2008), que teorizou a Burocracia, ainda na primeira metade do século XX. Deste modo, os agentes educativos no contexto da organização-escola têm motivações próprias e estabelecem relações autónomas com a comunidade, muitas vezes marcadas pela informalidade.

Conclusão

Relativamente à pessoa, o esforço deverá centrar-se no processo de ensino-aprendizagem e o enfoque deverá ser na motivação intrínseca. No tocante ao grupo, o esforço deverá centrar-se na criação de valor e o enfoque deverá estar na autenticidade do produto. Quanto ao contexto, o esforço deverá centrar-se no *marketing* e nas relações, colocando o enfoque no pragmatismo.

Congregando estas ideias, será de notar que, por muito adequado que o *marketing* esteja em relação ao contexto, se o produto não possuir autenticidade, o aluno aperceber-se-á e a motivação intrínseca tenderá a diminuir. Em consequência, os resultados do projeto poderão ser tíbios e os efeitos pedagógicos de longo prazo esfumar-se-ão.

A escola-organização poderá desenvolver atividades relevantes para a comunidade se rendibilizar recursos e pessoas, cooperando com entidades externas ao sistema educativo. No entanto, deverá manter o foco de organização, decisão e controlo, para garantir os efeitos pedagógicos das atividades. Por isso, "criar parcerias, estabelecer sinergias e potenciar os contributos de cada pessoa ou grupo são passos importantes na criação de valor, em especial em projetos de serviço público". (Cunha & Onofre, 2013: 39).

Referências Bibliográficas

Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial (2007). *Gestão de Marketing – Manual de Formação*. Porto: Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial.

- Belbute, J. (janeiro de 2008). *Externalidades: O que “não-Economistas” devem saber*. Obtido em 01 de setembro de 2013, de Universidade de Aveiro: http://www.ua.pt/ii/ocupacao_dispersa/ReadObject.aspx?obj=4876.
- Carreiro da Costa, F. (1998). “Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal” em A. C. Universidade (Ed.), *Educación física e deporte no século XXI. VI Congreso Galego de Educación Física (1996. A Coruña). Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas*. (pp. 427-454). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Cunha, A. F., & Onofre, M. (2013). *Relatório de Atividade Profissional para Obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Oeiras: Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Cunha, R. C. (2007). *Organizações Positivas* (1.ª ed.). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Dinham, J. (2011). *Delivering authentic arts education* (1st ed.). South Melbourne: Cengage Learning Australia Pty Limited.
- Eco, U. (julho de 1994). *Semiótica e filosofia del linguaggio*. Obtido em 02 de setembro de 2013, de Umberto Eco: <http://www.umbertoeco.it/CV/Semiótica%20e%20Filosofia%20del%20Linguaggio.pdf>.
- Godtsfriedt, J. (abril de 2010). “Desenvolvimento motor: motricidade global e fina” em *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, Ano 15 - n.º 143, p. 1.
- Hofkirchner, W. (17 de junho de 2008). Obtido em 02 de setembro de 2013, de Bertalanffy Center for the Study of System Science: <http://www.bertalanffy.org/media/pdf/pdf41.pdf>.
- Hummel, R. P. (2008). “Introduction: Understanding Bureaucracy” em R. P. Hummel, *The bureaucratic experience: the post-modern challenge*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- Kirchof, E. R. (2013). *Estética e semiótica de Baumgarten e Kant a Umberto Eco* (1.ª ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Kolyaniak Filho, C. (dezembro de 2010). “Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar” em *Construção Psicopedagógica*, 18(17), pp. 53-66.
- Leal, V. S., & Fernandes, A. C. (2010). *A Criação de Valor em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (3.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization* (Fourth Printing ed.). Boston: Harvard University - Graduate School of Business Administration.
- Mendonça, A. C., & Oliveira, A. P. (2010). *Umberto Eco e o conceito de “obra aberta”*. Obtido em 02 de setembro de 2013, de Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências, Registros da 62.ª Reunião Anual da SBPC: <http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3077.htm>.
- Piéron, M. (Janeiro-Fevereiro de 1985). “Análise de Tendências na Formação dos Professores das Actividades Físicas” em *Revista Horizonte*, vol. I - n.º 5, p. III.
- Portela, C. B. (2011). *Artigo: O Marketing e o Comportamento do Consumidor*. Obtido em 03 de setembro de 2013, de VIII Congresso Virtual Brasileiro - Administração: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3488.pdf.
- Project Management Institute. (2012). *PMI Lexicon of Project Management Terms Version 2.0*. Obtido em 03 de setembro de 2013, de Project Management Institute: <http://www.pmi.org/PMBOK-Guide-and-Standards/PMI-lexicon.aspx>.
- Rocha, C., & Serpa, S. (2009). *A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a Prática da Educação Física Escolar*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Russell-Bowie, D. E. (2012). “Developing Preservice Primary Teachers’ Confidence and Competence in Arts Education using Principles of Authentic Learning” em *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), pp. 59-74.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View (CA): Mayfield Publishing Company.