

DESMOTIVAÇÃO ESCOLAR E REFLEXIVIDADE CRÍTICA: CAMINHOS TEÓRICOS PARA O ENGAJAMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Gladison Luciano Perosini¹

Resumo: A desmotivação no processo de aprendizagem constitui um desafio crescente na educação contemporânea, com impactos diretos no engajamento, no desempenho acadêmico e na permanência escolar. Trata-se de um artigo de natureza teórica, fundamentado em revisão de literatura, cujo objetivo é analisar as causas multifatoriais da desmotivação escolar e discutir caminhos pedagógicos para o fortalecimento do engajamento discente. Adota-se como método uma revisão teórica narrativa, com análise qualitativa de obras clássicas e estudos contemporâneos da área da educação e da psicologia da aprendizagem, selecionados em bases de dados científicas nacionais e internacionais. Os resultados da análise indicam que a desmotivação escolar decorre da interação entre fatores pedagógicos, emocionais, sociais e institucionais, sendo intensificada por práticas educativas transmissivas e pouco dialógicas. A discussão evidencia que abordagens orientadas pela reflexividade crítica, pela autonomia e pelo diálogo pedagógico contribuem para a ressignificação da prática docente e para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com o conhecimento. Conclui-se que o enfrentamento da desmotivação escolar exige a construção de práticas pedagógicas mais participativas, humanizadoras e socialmente contextualizadas, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades e desafios contemporâneos.

Palavras-chave: desmotivação escolar; engajamento discente; reflexividade crítica; prática pedagógica; pedagogia crítica.

SCHOOL DEMOTIVATION AND CRITICAL REFLEXIVITY: THEORETICAL PATHS FOR ENGAGEMENT IN CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract: School demotivation in the learning process constitutes a growing challenge in contemporary education, with direct impacts on student engagement, academic

1 Doutorando em Educação e pesquisador na Universidad Leonardo Da Vinci (ULDV - Paraguai), mestre em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (UVV) e graduado em Pedagogia pela Faculdade Batista de Vitória (FABAVI). E-mail: gladisonperosini@gmail.com

performance, and school retention. This article is theoretical in nature and based on a literature review, aiming to analyze the multifactorial causes of school demotivation and to discuss pedagogical approaches for strengthening student engagement. The study adopts a narrative theoretical review as its method, with a qualitative analysis of classical works and contemporary studies in the fields of education and learning psychology, selected from national and international scientific databases. The results indicate that school demotivation arises from the interaction of pedagogical, emotional, social, and institutional factors and is intensified by transmissive and weakly dialogical educational practices. The discussion shows that approaches guided by critical reflexivity, autonomy, and pedagogical dialogue contribute to the re-signification of teaching practice and to strengthening students' connection with knowledge. It is concluded that addressing school demotivation requires the construction of more participatory, humanizing, and socially contextualized pedagogical practices, especially in educational contexts marked by inequalities and contemporary challenges.

Keywords: school demotivation; student engagement; critical reflexivity; pedagogical practice; critical pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A desmotivação no processo de aprendizagem constitui um dos desafios mais persistentes e complexos enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos, impactando diretamente o engajamento discente, o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes na escola. Longe de se configurar como um fenômeno pontual ou restrito às características individuais dos alunos, o desengajamento escolar emerge de uma rede articulada de fatores psicológicos, pedagógicos, sociais e institucionais que comprometem o desenvolvimento integral dos sujeitos e a construção de aprendizagens significativas. Estudos clássicos da psicologia educacional já apontavam que a motivação é fortemente influenciada pelo contexto em que o sujeito aprende (Maslow, 1943; Rogers, 1969), enquanto pesquisas contemporâneas reforçam que práticas pedagógicas descontextualizadas e relações escolares fragilizadas intensificam o desinteresse e a evasão (Soares *et al.*, 2015; Dias, 2023).

Esse cenário torna-se ainda mais evidente no contexto educacional pós-pandêmico, marcado por profundas transformações sociais, tecnológicas e emocionais. A adoção do ensino remoto emergencial, aliada à ampliação das desigualdades de acesso, ao enfraquecimento dos vínculos escolares e ao aumento de problemas relacionados à saúde mental, expôs fragilidades históricas do modelo educacional tradicional, excessivamente centrado na transmissão de conteúdos e na padronização dos processos avaliativos. Autores clássicos como Dewey (1938) já advertiam que métodos de ensino desvinculados da experiência concreta dos estudantes produzem alienação e desinteresse, enquanto estudos recentes evidenciam que a pandemia agravou processos de desmotivação, abandono e ruptura do sentido atribuído à escolarização (Wandercil *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2024).

Diante desse quadro, compreender as causas da desmotivação escolar e identificar caminhos efetivos para o fortalecimento do engajamento discente torna-se uma tarefa urgente e inadiável. A literatura especializada indica que a motivação não pode ser compreendida apenas como um traço individual ou uma disposição interna do estudante, mas como um fenômeno relacional, produzido na interação entre sujeito, práticas pedagógicas e contexto institucional. A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), destaca que a motivação intrínseca depende da satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento, enquanto análises contemporâneas demonstram que ambientes escolares rígidos, pouco participativos e excessivamente avaliativos tendem a frustrar essas necessidades, contribuindo para o desengajamento (Ryan; Deci, 2000; Mansur; Portugal, 2025).

Nesse sentido, a superação da desmotivação escolar exige mais do que a adoção de estímulos externos, recompensas ou técnicas motivacionais isoladas. Ela pressupõe uma revisão crítica dos fundamentos que orientam as práticas pedagógicas e das concepções de ensino e aprendizagem que sustentam a organização escolar. A Teoria das Metas de Realização, proposta por Dweck e Leggett (1988), já evidenciava que ambientes centrados exclusivamente no desempenho tendem a gerar medo do fracasso e evasão simbólica, enquanto abordagens contemporâneas apontam que a valorização do processo de aprendizagem, do erro e da reflexão favorece o engajamento duradouro dos estudantes (Possa; Di Felice, 2024; Dano-Hinosolango; Vedula-Dinagsao, 2014).

As pedagogias críticas e progressistas oferecem contribuições fundamentais para essa discussão ao enfatizar o papel da reflexão, do diálogo e da participação ativa no processo educativo. Paulo Freire (1970) denuncia que a educação bancária silencia os sujeitos e produz desmotivação ao negar-lhes protagonismo, enquanto Dewey (1938) defende que a aprendizagem só se torna significativa quando vinculada à experiência e à problematização da realidade. Em diálogo com esses autores, Habermas (1984) destaca a centralidade da ação comunicativa e do diálogo racional na construção do conhecimento, perspectiva que encontra ressonância em estudos recentes que apontam a escuta ativa e a participação discente como elementos-chave para o fortalecimento do engajamento escolar (Alves *et al.*, 2025; Cuencas, 2025).

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica também se apresenta como um elemento central na compreensão da motivação escolar, tanto do ponto de vista do estudante quanto do professor. Schön (1983), ao introduzir o conceito de “praticante reflexivo”, destaca que a ausência de espaços sistemáticos de reflexão tende a cristalizar práticas ineficazes e desmotivadoras. Pesquisas contemporâneas reforçam que professores que refletem criticamente sobre suas ações conseguem adaptar metodologias, reconhecer sinais de desengajamento e construir ambientes de aprendizagem mais significativos e acolhedores (Dias, 2023; Lima Filho, 2024).

Dessa forma, este artigo propõe uma análise crítica da desmotivação escolar a partir de uma revisão teórica que articula contribuições clássicas e contemporâneas sobre motivação, aprendizagem e prática pedagógica. Ao compreender a motivação como resultado de processos educativos dialógicos, reflexivos e socialmente situados, busca-se evidenciar que o enfrentamento do desengajamento discente depende da construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras, participativas e sensíveis às realidades dos estudantes. A estrutura do texto contempla: (1) a fundamentação teórica sobre motivação e aprendizagem; (2) a análise das causas multifatoriais da desmotivação escolar; (3) a discussão de caminhos pedagógicos orientados pela reflexividade crítica; e (4) as implicações dessas abordagens para a formação docente e a ressignificação da prática educativa, contribuindo para o fortalecimento da motivação escolar em contextos contemporâneos desafiadores.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura de natureza teórica, qualitativa e exploratória, com delineamento analítico-interpretativo, cujo objetivo consiste em examinar criticamente o fenômeno da desmotivação no processo de aprendizagem, à luz de referenciais clássicos e contemporâneos da educação, da psicologia da aprendizagem e da filosofia crítica. A opção por uma revisão teórica narrativa justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade multidimensional, superando abordagens estritamente descritivas ou quantitativas e privilegiando a articulação conceitual entre diferentes tradições teóricas.

O corpus teórico da pesquisa foi constituído a partir de obras clássicas e estudos contemporâneos que abordam a motivação, a desmotivação escolar, o engajamento discente, a autonomia e a reflexividade crítica no contexto educacional. Foram mobilizadas teorias consolidadas da psicologia da motivação, como a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000) e a Teoria das Metas de Realização (Dweck; Leggett, 1988), bem como abordagens humanistas e críticas da educação, representadas por autores como Maslow (1943), Rogers (1969), Freire (1970), Dewey (1938), Habermas (1984) e Schön (1983). Esses referenciais foram selecionados por sua relevância histórica, consistência teórica e ampla influência na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e da formação do sujeito.

A busca bibliográfica foi realizada entre março e junho de 2025, nas bases de dados SciELO, Google Scholar, ERIC e Portal de Periódicos CAPES. Os descritores foram pesquisados individualmente e em combinações temáticas por meio dos operadores booleanos AND e OR. Entre as principais estratégias de busca utilizadas destacam-se: “desmotivação escolar” AND “motivação na aprendizagem”; “autonomia estudantil” AND “engajamento discente”; “reflexão crítica” AND “prática docente”; “formação de professores” AND “motivação escolar”. Também foram realizadas buscas ampliadas utilizando

o operador OR entre termos correlatos, visando aumentar a recuperação de estudos relevantes.

Foram considerados para análise artigos científicos, livros, capítulos de livros e teses publicados no período compreendido entre 1980 e 2025, com ênfase nos estudos produzidos nos últimos dez anos, visando assegurar atualidade e pertinência científica. A inclusão de obras clássicas justificou-se pela necessidade de resgatar os fundamentos teóricos que sustentam as discussões contemporâneas sobre motivação e aprendizagem, enquanto os estudos recentes permitiram contextualizar o fenômeno da desmotivação nos cenários educacionais atuais, especialmente no contexto pós-pandêmico.

Os critérios de inclusão adotados foram: (a) relevância teórica para a compreensão da motivação e da desmotivação escolar; (b) consistência conceitual e rigor acadêmico; (c) contribuição explícita para a análise das relações entre práticas pedagógicas, engajamento discente e formação da autonomia; e (d) aderência ao campo educacional. Foram excluídos textos de caráter meramente opinativo, publicações sem revisão por pares, estudos excessivamente descritivos sem fundamentação teórica consistente e trabalhos que abordassem a motivação fora do contexto educacional.

Por se tratar de uma revisão teórica narrativa, a seleção das obras não seguiu os procedimentos de rastreamento e quantificação característicos das revisões sistemáticas ou integrativas. A busca bibliográfica teve caráter orientador e foi conduzida com o objetivo de identificar referenciais teóricos relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. Assim, a incorporação das obras ao corpus analítico ocorreu mediante avaliação de sua pertinência temática, consistência conceitual e contribuição para os objetivos do estudo.

A análise do material selecionado seguiu uma abordagem hermenêutica-interpretativa, inspirada em autor como Ricoeur (2008), permitindo a leitura crítica, a interpretação contextualizada e a articulação entre diferentes perspectivas teóricas. Os textos foram analisados a partir de eixos analíticos previamente definidos: (1) concepções de motivação e desmotivação na aprendizagem; (2) fatores individuais, pedagógicos e institucionais associados ao desengajamento escolar; (3) o papel da autonomia, da reflexão crítica e do diálogo no processo educativo; e (4) implicações dessas dimensões para a prática pedagógica e a formação docente.

Esse procedimento possibilitou a construção de sínteses interpretativas, nas quais os referenciais clássicos e contemporâneos foram colocados em diálogo, evidenciando convergências, tensões e lacunas na literatura. Ao adotar essa estratégia metodológica, o estudo busca não apenas sistematizar conhecimentos já produzidos, mas produzir uma leitura crítica e integrada do fenômeno da desmotivação escolar, oferecendo subsídios teóricos consistentes para a ressignificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento do engajamento discente em contextos educacionais complexos e desafiadores.

3 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste artigo organiza-se a partir da articulação entre fundamentos teóricos clássicos e contribuições contemporâneas que permitem compreender a desmotivação escolar como um fenômeno complexo, relacional e historicamente situado.

Parte-se do pressuposto de que o engajamento discente não pode ser explicado por determinantes isolados, mas resulta da interação entre concepções de ensino, práticas pedagógicas, contextos institucionais e experiências subjetivas dos estudantes. Nesse sentido, o desenvolvimento do texto busca aprofundar a análise da desmotivação escolar à luz de diferentes referenciais teóricos, examinando suas implicações para o engajamento na aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas orientadas pela reflexividade crítica.

As seções que seguem abordam, inicialmente, os principais aportes teóricos sobre desmotivação e engajamento, avançando, posteriormente, para a discussão de causas, estratégias pedagógicas e implicações formativas no contexto educacional contemporâneo.

3.1 Análise Teórica da Desmotivação Escolar e do Engajamento Discente

A análise da literatura especializada evidencia que a desmotivação no processo de aprendizagem configura-se como um fenômeno multifatorial, resultante da interação entre dimensões individuais, pedagógicas e institucionais. Estudos clássicos da psicologia educacional já apontavam que a motivação não pode ser reduzida a fatores internos do estudante, mas depende das condições oferecidas pelo ambiente de aprendizagem (Maslow, 1943; Rogers, 1969). Pesquisas contemporâneas reforçam essa compreensão ao demonstrar que práticas pedagógicas descontextualizadas, currículos rígidos e relações escolares fragilizadas contribuem significativamente para o desengajamento e para a perda de sentido atribuída à escolarização (Soares *et al.*, 2015; Dias, 2023).

No campo da psicologia da motivação, a Teoria da Autodeterminação destaca que a motivação intrínseca é favorecida quando três necessidades psicológicas básicas são atendidas: autonomia, competência e pertencimento (Deci; Ryan, 1985; Ryan e Deci, 2000). A ausência desses elementos no contexto escolar tende a produzir sentimentos de alienação, apatia e afastamento simbólico do processo de aprendizagem. Estudos recentes indicam que ambientes educacionais excessivamente controladores, centrados na padronização e na avaliação somativa, frustram essas necessidades, intensificando quadros de desmotivação e evasão, especialmente no ensino básico e médio (Mansur; Portugal, 2025; Silva *et al.*, 2024).

Complementarmente, a Teoria das Metas de Realização contribui para compreender como determinadas orientações pedagógicas podem reforçar o desengajamento discente. Dweck e Leggett (1988) argumentam que contextos

educacionais orientados predominantemente para metas de desempenho – baseadas na comparação, na nota e no erro como fracasso – tendem a gerar medo, ansiedade e desistência simbólica. Em diálogo com essa perspectiva, pesquisas contemporâneas apontam que a valorização do processo de aprendizagem, do esforço e da reflexão sobre o erro favorece a persistência e o engajamento dos estudantes, especialmente daqueles historicamente mais vulnerabilizados (Possa; Di Felice, 2024; Dano-Hinosolango; Vedula-Dinagsao, 2014).

As abordagens críticas da educação aprofundam essa discussão ao relacionar a desmotivação escolar às estruturas pedagógicas e sociais que organizam o ensino. Paulo Freire (1970) denuncia que modelos de ensino bancários, centrados na transmissão unilateral do conhecimento, produzem silenciamento, passividade e desinteresse, ao negar aos estudantes a condição de sujeitos do processo educativo. Essa crítica dialoga diretamente com Dewey (1938), para quem a aprendizagem só se torna significativa quando vinculada à experiência, à problematização da realidade e à participação ativa dos educandos. Estudos recentes reforçam que práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas contribuem para a reconstrução do vínculo dos estudantes com o conhecimento e com a escola (Alves *et al.*, 2025; Cuencas, 2025).

Sob a perspectiva da teoria social crítica, Habermas (1984) acrescenta que a ausência de espaços de diálogo e de participação efetiva nas decisões pedagógicas compromete a construção do sentido e do pertencimento no ambiente escolar. Quando a comunicação é substituída por imposições normativas e hierárquicas, o processo educativo tende a perder sua dimensão emancipatória. Pesquisas contemporâneas no campo da educação indicam que práticas baseadas na escuta ativa, na colaboração e na construção coletiva do conhecimento favorecem ambientes mais motivadores e reduzem a evasão escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais (Wandercil *et al.*, 2024; Lima Filho, 2024).

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica também emerge como um elemento central na compreensão do engajamento discente. Schön (1983) destaca que a ausência de processos sistemáticos de reflexão tende a cristalizar práticas ineficazes e desmotivadoras, tanto para professores quanto para estudantes. Em consonância com essa perspectiva, estudos recentes demonstram que docentes que adotam uma postura reflexiva conseguem identificar sinais precoces de desmotivação, ajustar metodologias e promover experiências de aprendizagem mais significativas e responsivas às necessidades dos alunos (Dias, 2023; Alves *et al.*, 2025).

Em síntese, a análise teórica da literatura revela que, embora exista um amplo repertório conceitual sobre motivação e aprendizagem, persiste uma lacuna na articulação entre fundamentos teóricos, intencionalidade pedagógica e práticas educativas efetivamente transformadoras. A desmotivação escolar não pode ser compreendida como falha individual do estudante, mas como expressão de modelos pedagógicos que, muitas vezes, desconsideram a

autonomia, a experiência e a participação discente. Superar esse cenário exige o fortalecimento de práticas educativas orientadas pela reflexão crítica, pelo diálogo e pela valorização do estudante como sujeito ativo do processo formativo, especialmente em um contexto educacional marcado por desafios pós-pandêmicos e pela intensificação das desigualdades.

3.2 Fundamentação Teórica: Integração Crítica dos Referenciais sobre Motivação e Engajamento Escolar

A compreensão da desmotivação escolar demanda uma leitura que ultrapasse abordagens fragmentadas e considere a articulação entre diferentes perspectivas teóricas. Embora os referenciais da psicologia da aprendizagem, das pedagogias críticas e da teoria social tenham origens epistemológicas distintas, observa-se entre eles um ponto de convergência fundamental: o reconhecimento de que o engajamento discente resulta da interação entre as características do estudante, as práticas pedagógicas e o contexto institucional em que ocorre o processo educativo. Sob essa perspectiva, a motivação deixa de ser compreendida como atributo exclusivamente individual e passa a ser entendida como um fenômeno relacional, construído nas experiências cotidianas da escola.

As teorias da motivação oferecem contribuições complementares para essa compreensão. Enquanto a Teoria da Autodeterminação enfatiza que o envolvimento dos estudantes depende da satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000), a Teoria das Metas de Realização evidencia que os objetivos valorizados pela escola influenciam diretamente a forma como os estudantes interpretam o sucesso, o erro e o próprio processo de aprendizagem (Dweck; Leggett, 1988). Em conjunto, essas abordagens sugerem que ambientes escolares excessivamente competitivos, centrados apenas no desempenho e na avaliação classificatória, tendem a comprometer o desenvolvimento da motivação intrínseca e a favorecer processos de desengajamento.

As pedagogias críticas ampliam essa discussão ao situar a motivação no interior das relações sociais e pedagógicas que estruturam a escola. Nessa perspectiva, o interesse pela aprendizagem não depende apenas de estratégias didáticas, mas também da possibilidade de o estudante participar ativamente da construção do conhecimento e reconhecer sentido naquilo que aprende. A aprendizagem assume, assim, uma dimensão dialógica e emancipatória, na qual o diálogo, a problematização da realidade e a valorização das experiências dos educandos constituem elementos essenciais para o fortalecimento do engajamento e da autonomia intelectual (Freire, 1970; Dewey, 1938).

Essa interpretação também encontra respaldo na teoria social crítica, que compreende os processos educativos como práticas comunicativas e sociais. Sob essa ótica, a construção do conhecimento ocorre de forma mais

consistente quando professores e estudantes participam de relações baseadas no diálogo, na argumentação e no reconhecimento mútuo, superando modelos pedagógicos fundamentados exclusivamente na transmissão unilateral de conteúdos (Habermas, 1984). A ausência desses espaços de participação tende a enfraquecer o sentimento de pertencimento e a reduzir o significado atribuído à experiência escolar.

Nesse contexto, a reflexividade crítica emerge como elemento articulador entre essas diferentes perspectivas teóricas. A capacidade de analisar continuamente as práticas pedagógicas, reinterpretar experiências e adaptar estratégias de ensino permite ao professor responder de maneira mais sensível às necessidades dos estudantes e às transformações do contexto educacional (Schön, 1983). Estudos recentes indicam que ambientes escolares caracterizados pela reflexão permanente, pela escuta ativa e pela flexibilidade metodológica apresentam melhores condições para promover o engajamento discente e reduzir processos de desmotivação (Dias, 2023; Lima Filho, 2024).

Dessa forma, a integração desses referenciais permite compreender que a superação da desmotivação escolar não depende de intervenções isoladas, mas da construção de práticas pedagógicas fundamentadas na autonomia, no diálogo, na participação e na reflexão crítica. Mais do que explicar as causas do desengajamento, esse conjunto de contribuições teóricas oferece fundamentos para a construção de uma prática educativa comprometida com a aprendizagem significativa, o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente em seus contextos sociais.

3.3 Causas da Desmotivação no Processo de Aprendizagem: Uma Análise Integrada

A literatura educacional aponta que compreender essas causas de forma integrada é condição essencial para o desenvolvimento de intervenções capazes de promover o engajamento e a permanência dos estudantes na escola. Abordagens clássicas da psicologia humanista já destacavam que a motivação está profundamente relacionada às condições emocionais e afetivas do sujeito (Maslow, 1943; Rogers, 1969), enquanto estudos contemporâneos reforçam que o desinteresse escolar emerge quando essas dimensões são negligenciadas pelas práticas institucionais e pedagógicas (Soares *et al.*, 2015; Dias, 2023).

Do ponto de vista individual, fatores emocionais, cognitivos e sociais exercem influência significativa sobre a motivação para aprender. Baixa autoestima, ansiedade, depressão e sentimentos de incapacidade comprometem o envolvimento do estudante com as atividades escolares, especialmente quando não são identificados ou acolhidos pela instituição (Mansur; Portugal, 2025). A Teoria da Autodeterminação contribui para essa análise ao demonstrar que a frustração das necessidades de autonomia, competência e pertencimento

tende a gerar apatia, desengajamento e, em casos extremos, evasão escolar (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000).

Entretanto, a literatura é consistente ao afirmar que a desmotivação não pode ser atribuída exclusivamente ao aluno. Fatores pedagógicos desempenham papel central nesse processo. Metodologias excessivamente expositivas, currículos pouco flexíveis e práticas avaliativas centradas apenas no desempenho tendem a produzir experiências escolares monótonas e pouco significativas (Dweck; Leggett, 1988; Dias, 2023). A ausência de desafios intelectuais adequados, de feedback formativo e de estímulos ao pensamento crítico fragiliza o vínculo do estudante com o conhecimento, favorecendo o afastamento simbólico do processo de aprendizagem (Dano-Hinosolango; Vedula-Dinagsao, 2014; Possa; Di Felice, 2024).

Os fatores sociais e contextuais também exercem forte influência sobre a motivação escolar. Situações de violência, bullying, discriminação e insegurança no ambiente escolar impactam diretamente o bem-estar emocional dos estudantes, comprometendo sua disposição para aprender (Mansur; Portugal, 2025). Além disso, desigualdades socioeconômicas, precariedade das condições de vida e a necessidade de inserção precoce no trabalho constituem elementos estruturais que limitam a permanência e o engajamento escolar, especialmente entre populações historicamente vulnerabilizadas (Soares *et al.*, 2015; Silva *et al.*, 2024).

Os impactos decorrentes da pandemia também evidenciaram a necessidade de redefinir prioridades no campo educacional. Mais do que recuperar conteúdos curriculares, as escolas passaram a enfrentar o desafio de reconstruir vínculos pedagógicos, fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes e desenvolver estratégias capazes de responder às novas demandas emocionais e sociais presentes no cotidiano escolar. Nesse cenário, políticas institucionais voltadas ao acolhimento, à escuta qualificada e à promoção de ambientes de aprendizagem mais participativos assumem papel estratégico para prevenir o desengajamento e favorecer a permanência dos estudantes na educação básica (INEP, 2024; Wandercil *et al.*, 2024).

Por fim, o ambiente familiar constitui uma dimensão relevante na compreensão da desmotivação escolar. A literatura educacional evidencia que o contexto familiar exerce influência significativa sobre o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem. O acompanhamento da trajetória escolar, a valorização da educação e o fortalecimento da comunicação entre família e escola tendem a favorecer a persistência e o engajamento discente, enquanto a fragilidade desses elementos pode contribuir para o desinteresse e o afastamento progressivo das atividades escolares (Lima Filho, 2024; Silva *et al.*, 2024; Soares *et al.*, 2015).

Em síntese, a desmotivação no processo de aprendizagem deve ser compreendida como expressão de múltiplas determinações interligadas, que ultrapassam explicações individualizantes e exigem respostas educativas

integradas. Reconhecer essa complexidade permite deslocar o foco da culpabilização do estudante para a análise crítica das práticas pedagógicas, das condições institucionais e dos contextos sociais que estruturam a experiência escolar, abrindo caminho para a construção de processos educativos mais significativos, inclusivos e humanizadores.

3.4 Estratégias para o Engajamento Escolar: Evidências Teóricas e Implicações Pedagógicas

Diante da complexidade do fenômeno da desmotivação escolar, a literatura educacional converge no entendimento de que estratégias eficazes de engajamento devem atuar de forma integrada sobre dimensões pedagógicas, emocionais e relacionais do processo de aprendizagem. Abordagens clássicas da psicologia humanista já indicavam que a motivação está associada à experiência de sentido, reconhecimento e pertencimento no ambiente educativo (Maslow, 1943; Rogers, 1969), enquanto estudos contemporâneos reforçam que práticas pedagógicas sensíveis às experiências dos estudantes tendem a fortalecer o vínculo com o conhecimento e com a escola (Dias, 2023; Soares *et al.*, 2015).

Entre as estratégias mais recorrentes na literatura, destaca-se a diversificação metodológica como elemento central para o engajamento discente. Pesquisas indicam que metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a problematização e o trabalho colaborativo favorecem a participação dos estudantes ao romper com a passividade típica de modelos expositivos tradicionais (Dewey, 1938; Dano-Hinosolango; Vedula-Dinagsao, 2014).

No entanto, estudos recentes alertam que tais metodologias só produzem efeitos positivos quando articuladas à intencionalidade pedagógica clara e a processos reflexivos que permitam aos alunos compreender o sentido do que aprendem (Possa; Di Felice, 2024).

3.5 Reflexividade crítica na prática pedagógica: exemplos ilustrativos em diferentes áreas do conhecimento

No ensino de Matemática, a reflexividade crítica, conforme proposta por Schön (1983), pode ser operacionalizada por meio da análise dialogada dos erros conceituais. Em vez de tratar respostas incorretas apenas como falhas a serem corrigidas, o professor pode promover momentos de reflexão coletiva sobre os procedimentos utilizados pelos estudantes, incentivando-os a explicitar seus raciocínios, identificar inconsistências e reconstruir estratégias de resolução. Nesse processo, o erro deixa de ocupar o lugar de fracasso e passa a ser compreendido como parte constitutiva da aprendizagem, fortalecendo a percepção de competência e favorecendo o engajamento discente, conforme indicam as contribuições da Teoria da Autodeterminação (Ryan; Deci, 2000).

No ensino de História, a reflexividade crítica pode ser desenvolvida por meio da problematização de narrativas históricas consolidadas. Ao analisar determinados acontecimentos, o professor pode estimular os estudantes a refletirem sobre diferentes interpretações, fontes históricas e silenciamentos presentes nos discursos oficiais, promovendo o debate e a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem favorece a formação da consciência histórica e do protagonismo discente, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo entre o conteúdo escolar e a realidade social, em consonância com a perspectiva freireana de educação dialógica (Freire, 1970) e com a concepção de aprendizagem experiencial defendida por Dewey (1938).

Outro aspecto amplamente discutido refere-se à atribuição de significado ao conteúdo escolar. A literatura evidencia que a desconexão entre o currículo e a realidade vivida pelos estudantes constitui um dos principais fatores de desengajamento (Freire, 1970; Dias, 2023). Em contrapartida, práticas que relacionam o conhecimento escolar a problemas concretos, experiências cotidianas e contextos socioculturais dos alunos tendem a aumentar a percepção de utilidade da aprendizagem e a motivação intrínseca (Dewey, 1938; Cuencas, 2025).

O papel do feedback pedagógico e da definição de metas também se mostra relevante. Estudos fundamentados na Teoria das Metas de Realização indicam que ambientes educacionais orientados para a aprendizagem, e não exclusivamente para o desempenho, favorecem a persistência e reduzem o medo do fracasso (Dweck; Leggett, 1988; Possa; Di Felice, 2024). Pesquisas contemporâneas reforçam que feedbacks formativos, claros e contínuos contribuem para o fortalecimento da autoeficácia e da percepção de competência, elementos fundamentais para o engajamento discente (Ryan; Deci, 2000; Dano-Hinosolango; Vedula-Dinagsao, 2014).

A dimensão relacional do processo educativo também ocupa lugar central nas estratégias de engajamento. A literatura aponta que ambientes escolares baseados no diálogo, na escuta ativa e na colaboração promovem maior senso de pertencimento e reduzem indicadores de evasão e desmotivação (Habermas, 1984; Wandercil *et al.*, 2024). A construção de relações pedagógicas mais horizontais e respeitadas favorece a participação discente e contribui para a criação de climas escolares mais acolhedores e motivadores.

A reflexividade crítica, nesse sentido, não se restringe à formação docente, mas constitui um princípio estruturante da prática pedagógica, capaz de transformar a experiência escolar em um espaço de aprendizagem significativa. Ao refletir sobre suas ações durante e após o processo de ensino, o professor amplia sua capacidade de reconhecer sinais de desmotivação, ajustar metodologias e construir ambientes mais participativos e acolhedores, nos quais o estudante se percebe como sujeito ativo do processo educativo (Schön, 1983; Dias, 2023).

Por fim, estudos recentes ressaltam a importância da atenção à saúde mental e ao bem-estar dos estudantes como componente indissociável do engajamento escolar. Problemas como ansiedade, depressão, bullying e insegurança emocional afetam diretamente a disposição para aprender e participar das atividades escolares (Mansur; Portugal, 2025). Nesse sentido, estratégias pedagógicas eficazes são aquelas que articulam inovação didática, acolhimento psicossocial e práticas educativas humanizadoras, especialmente no contexto pós-pandêmico marcado pelo agravamento das desigualdades educacionais (INEP, 2024; Alves *et al.*, 2025).

Em síntese, a literatura analisada indica que o enfrentamento da desmotivação escolar requer estratégias pedagógicas integradas, fundamentadas teoricamente e sensíveis às múltiplas dimensões que atravessam a experiência educativa. O engajamento discente emerge, assim, não como resultado de intervenções pontuais, mas como expressão de práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas e socialmente contextualizadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão teórica, desenvolvida com o objetivo de analisar as causas multifatoriais da desmotivação escolar e discutir caminhos pedagógicos para o fortalecimento do engajamento discente, permitiu compreender a desmotivação no processo de aprendizagem como um fenômeno complexo e persistente, resultante da articulação entre fatores pedagógicos, emocionais, sociais e institucionais. A análise da literatura evidenciou que explicações centradas exclusivamente no estudante são insuficientes para dar conta do problema, uma vez que o engajamento discente é profundamente influenciado pelas práticas pedagógicas, pelas relações escolares e pelas condições sociais que estruturam a experiência educativa.

O diálogo entre abordagens clássicas e contemporâneas da motivação e da aprendizagem revelou que estratégias baseadas apenas em estímulos externos, controle ou padronização tendem a produzir efeitos limitados e, em alguns casos, intensificam o desengajamento. Em contrapartida, práticas educativas orientadas pela promoção da autonomia, pelo reconhecimento do estudante como sujeito ativo e pela valorização da reflexão crítica mostraram-se mais consistentes na construção de aprendizagens significativas e no fortalecimento do vínculo com o conhecimento.

A revisão também indicou que a desmotivação escolar deve ser compreendida como expressão de modelos educacionais que, muitas vezes, não conseguem dialogar com as experiências, necessidades e expectativas dos estudantes, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e desafios agravados no período pós-pandêmico. Nesse sentido, o enfrentamento do desengajamento discente exige a revisão dos fundamentos pedagógicos

que orientam o ensino, bem como a construção de ambientes educativos mais dialógicos, acolhedores e socialmente contextualizados.

Ainda que se trate de um estudo de natureza teórica, as reflexões desenvolvidas ao longo do artigo oferecem subsídios concretos para a prática pedagógica, ao indicar possibilidades de incorporação da reflexividade crítica no cotidiano escolar. Tais encaminhamentos contribuem para o enfrentamento da desmotivação e para o fortalecimento do engajamento discente em diferentes áreas do conhecimento, sem descaracterizar a natureza conceitual da investigação.

Como estudo de natureza teórica, esta revisão apresenta limitações inerentes à ausência de investigação empírica, o que aponta para a necessidade de pesquisas futuras que explorem, em contextos concretos, como práticas pedagógicas reflexivas e centradas no engajamento discente podem contribuir para a superação da desmotivação escolar. Ainda assim, ao articular diferentes tradições teóricas e evidências contemporâneas, o artigo oferece subsídios conceituais relevantes para o aprofundamento do debate e para a resignificação das práticas educativas, reafirmando a centralidade da motivação como dimensão indissociável de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Claudinete da Silva de Araújo; ARAÚJO, Flávia Rodrigues de; CARVALHO, Leila Tavares de Almeida; ABREU, Marli de Jesus; PRADO, Marta Maria Vieira do; DURAN, Norma Maria; ROSA, Valdir Antônio. Gestão e administração escolar: “a gestão escolar como pilar para a qualidade educacional: desafios e estratégias”. **Revista FT**, v. 29, n. 145, 2025. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ch10202504170740>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP/MEC, 2024.

CUENCAS, R. S. P. Gestão participativa e evasão escolar: a efetividade das ações de busca ativa nas escolas municipais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, v. 11, n. 5, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i5.19573>.

DANO-HINOSOLANGO, M. A.; VEDUA-DINAGSAO, A. The impact of learner-centered teaching on students' learning skills and strategies. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education**, v. 5, n. 4, p. 1813-1817, 2014.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan Company, 1938.

DIAS, E. M. Desafios da educação no século XXI: crise global do aprendizado, exclusão escolar e obsolescência diante da evolução tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 995–1020, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i7.10654>.

DWECK, C. S.; LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 256–273, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action: reason and the rationalization of society**. Boston: Beacon Press, v. 1, 1984.

LIMA FILHO, A. C. de. **Um estudo sobre a evasão escolar no ensino médio da região Nordeste do Brasil**. Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica, v. 3, n. 18, p. 1-13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56166/remici.v3n18404024>.

MANSUR, T. S.; PORTUGAL, F. B. Bullying e saúde mental de estudantes do ensino fundamental e médio: revisão da literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, v. 27, supl. 1, p. 164–174, 2025.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, p. 370–396, 1943.

POSSA, A. D.; DI FELICE, M. Desinteresse de estudantes do ensino médio pela escola: elementos do paradigma da Educação OnLIFE para compreensão de lacunas de desempenho do sistema de ensino brasileiro. **Redin: Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 13, n. 2, p. 98–116, 2024.

RICOEUR, Paul. **Hermeneutica e Ideologias**. Organização, tradução e introdução de Hilton Japiassu. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROGERS, C. R. **Freedom to Learn**. Columbus, Ohio: Charles E. Merri ll, 1969.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, E. P. *et al.* Vulnerabilidade social e evasão escolar: uma análise interdisciplinar no contexto da educação pública. **Revista Missioneira**, v. 26, n. 1, p. 339–348, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46550/9pka9x54>

SOARES, T. M. *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WANDERCIL, M.; ROSA, S. S.; MIRANDA, N. A.; SILVA, E. J.; CARVALHINHOS, M. C. Abandono e evasão escolar: emergência da busca ativa como política pública de educação pós-pandemia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, e2412077, 2024.