

Referências Bibliográficas

Chomsky, Noam. *"Le Language et la Pensée"*, Paris, Petit Bibliothèque Payot, 1973.

(Título Original: Chomsky, Noam. *"Language and Mind"*, New York, Brace and World, Inc., 1968.)

Gusdorf, Georges. *"Professores Para Quê?"*, Lisboa, Moraes Editora, 1963.

(Título Original: Gusdorf, Georges. *"Pourquoi des Professeurs?"*, Paris, Payot, 1963)

Reich, Wilhelm, *"Listen, Little Man"*, Londres, 1981.

Roman, Jakobson. *"Relações entre a ciência da linguagem e as outras ciências"*, Lisboa, Bertrand, 1974.

(Título Original: Roman, Jakobson. *"Linguistics in relation to other Sciences"*. 138, II).

Mollo, Susanne. *"A Escola na Sociedade"*. Lisboa, "Edições 70", 1979.

(Título Original: Mollo, Susanne. *"L'École dans la Société"*, Paris, Dunod, 1969.)

Robert, Philippe. *"Os Grupos de Adolescentes"*. Lisboa, Moraes Editora, 1969.

(Título Original: Robert, Philippe. *"Les Bands d'Adolescents"*. Paris, Editions Ouvrières, 1966.)

A MOTIVAÇÃO EM SALA DE AULA: OBJECTIVOS DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES¹

Marina S. Lemos²

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto

Enquadramento Teórico e Objectivos

A presente comunicação inscreve-se numa perspectiva teórica e de investigação particular, na qual o estudo da motivação é perspectivado como o estudo da acção, isto é, o estudo do comportamento intencional, orientado para objectivos. Nesta perspectiva, o conceito de objectivo adquire uma importância particular.

Nos últimos 10 anos os objectivos motivacionais receberam uma atenção especial por parte da literatura sobre motivação em educação, de tal modo que, se assiste recentemente, à utilização do termo "teoria dos objectivos" para designar o conjunto de investigações que colocam os objectivos no cerne da compreensão da motivação (expl.: Ames, 1992a; Blumenfeld, 1992).

Os objectivos constituem, a par com os afectos e as percepções de competência, um dos elementos centrais das actuais teorias e modelos cognitivos da motivação. Embora a conceptualização dos objectivos necessite ainda de maior especificidade e clareza, é consensual que os objectivos se referem à finalidade do comportamento. A valorização dos objectivos reflecte uma concepção finalizada do comportamento, na qual a finalidade é vista como a dimensão que permite dar sentido, unidade de significado ao comportamento observável. Note-se que a finalidade do comportamento desempenhou desde sempre um papel teórico central nas teorias da motivação. Conceitos tais como "motivos básicos", valores, necessidades, "drives" e incentivos designam de facto a finalidade do comportamento e sustentam, em última análise, as

¹ Trabalho de investigação subsidiado pelo ex-INIC.

² R. de Ceuta, 118-6º, 4050, Porto, Portugal.

interpretações e as predições acerca do comportamento motivado e acerca dos efeitos de outras variáveis motivacionais sobre o comportamento nas teorias em que se inscrevem (Lemos, 1993). Contudo o interesse renovado pelo estudo das finalidades surge associado às concepções cognitivas do comportamento e é neste quadro que surge o conceito de objectivo, o qual se distingue dos conceitos atrás referidos. Conceitos como os de “motivos básicos”, necessidades e “drives” representam orientações gerais de personalidade (processos essencialmente inconscientes, só indirectamente acessíveis, inscritos no funcionamento orgânico). O conceito de incentivo representa uma concepção do comportamento como determinado externamente, sem a consideração do papel do sujeito na determinação da sua acção, como por exemplo o papel dos processos cognitivos na elaboração dos incentivos ou na sua escolha ou valorização por parte do indivíduo. O conceito de objectivos refere-se a finalidades mais específicas, focadas, concebidas como projectos de relação com o seu ambiente (Nuttin, 1984), construídos cognitivamente, no contexto da e através da interacção sujeito-ambiente e acessíveis à consciência³. Assim, nas teorias cognitivas da motivação, os objectivos acedem ao estatuto da variáveis, passíveis de investigação.

Na área da motivação em educação, diferentes objectivos têm sido associados com diferentes cognições motivacionais (tais como crenças e atribuições), com diferentes afectos e com diferentes comportamentos (tais como diferentes modos de abordar, de se envolver e de responder a actividades), configurando deste modo diferentes processos motivacionais e diferentes consequências motivacionais (Ames, 1992a, b; Ames, 1989; Dweck & Leggett, 88; Dweck, 1988; Schunk, 1989; Weiner, 1986). Têm sido investigados sobretudo dois tipos de objectivos, com efeitos contrastantes no nível e qualidade de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos: objectivos de “aprendizagem” e objectivos de “realização”. Os objectivos de “aprendizagem” orientam a acção no sentido do desenvolvimento de

³ Apesar de não se encontrarem necessariamente sempre presentes na consciência.

esforço e da aprendizagem, conduzindo a uma actividade académica funcional e à aprendizagem auto-regulada. Os objectivos de “realização” orientam a acção no sentido da comparação e da competição, associando-se a um padrão de motivação disfuncional, caracterizado pelo evitamento de tarefas desafiadoras, afecto negativo face ao insucesso e uso de estratégias de aprendizagem superficiais ou a curto-prazo (p. e.: Ames, 1992a, b; Ames & Ames, 1984; Ames & Archer, 1988; Covington, 1984; Diener & Dweck, 1978; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Jagacinski & Nicholls, 1987; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Nicholls, 1984; Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985; Weiner, 1986).

A distinção entre estes dois tipos de objectivos, que no plano empírico se revelou fecunda tornando mais precisas as predições acerca do comportamento motivado dos alunos, representa também, no plano conceptual, um importante passo no sentido da compreensão da variabilidade do comportamento, na medida em que assenta numa concepção do comportamento na qual são valorizados os seus determinantes subjectivos. De facto, a diferenciação entre dois tipos de objectivos reflecte o reconhecimento de que um objectivo geral tal como “ter sucesso” pode na realidade conter uma diversidade de objectivos: o sucesso académico pode ter significados diferentes para diferentes alunos (melhorar o nível anteriormente atingido ou obter melhor resultado que os outros).

A necessidade de documentar e analisar a diversidade dos objectivos dos alunos em sala de aula tem sido repetidamente salientada (expl.: Ames, 1984; Ames & Ames, 1989; Blumenfeld, 1992). Apresentaremos a metodologia e os resultados de um estudo centrado na identificação e caracterização da diversidade de objectivos dos alunos em sala de aula, com base nas formulações pessoais subjectivas de cada aluno acerca dos objectivos orientadores da sua acção em sala de aula. Mais especificamente, definimos quatro questões de investigação relacionadas com esta problemática:

- 1- Para além dos objectivos de “aprendizagem” e de “realização” definidos pela literatura, os alunos perseguem outros tipos de objectivos relacionados com o sucesso escolar? Ou, formulado noutros termos, quais as definições subjectivas de sucesso adoptadas pelos alunos?
- 2- Sendo a sala de aula um contexto complexo que não se restringe apenas à dimensão de realização e sucesso, haverá outras dimensões do processo de ensino/aprendizagem com igual ou mesmo com maior impacto sobre a orientação da acção dos alunos nesse contexto? Ou seja, para além dos objectivos relacionados com o sucesso escolar, os alunos perseguem outros tipos de objectivos em sala de aula?
- 3- A investigação sobre os dois tipos de objectivos atrás referidos (objectivos de “aprendizagem” e objectivos de “realização”) tem caracterizado os alunos como orientados para a aprendizagem ou para a realização, como se os alunos perseguissem apenas um objectivo em cada momento. Contudo, os indivíduos perseguem habitualmente múltiplos objectivos em simultâneo. Qual a importância relativa de diferentes tipos de objectivos na orientação da acção dos alunos em sala de aula?
- 4- Para além da distinção qualitativa entre tipos de objectivos, na motivação os objectivos têm também sido valorizados em termos quantitativos. O estabelecimento de objectivos é, em si mesmo, um factor motivacional determinante (Ford, 1992; Locke & Latham, 1984, 1990; Nuttin, 1984; Schunk, 1989). A inexistência de objectivos torna o comportamento sem sentido e improdutivo. Em particular Nuttin acentuou a importância do estabelecimento de objectivos e de planos de acção como determinantes do comportamento auto-regulado e do desenvolvimento da motivação e da personalidade em geral (Nuttin, 1984; Lens, 1990). Relativamente a esta questão, o nosso estudo analisará também em que medida o comportamento dos alunos em sala de aula é orientado por objectivos, ou seja, qual o nível de intencionalidade dos alunos em sala de aula.

Nas teorias cognitivas da motivação os objectivos são vistos como influenciados quer por factores internos, relativamente estáveis, quer por factores do ambiente. Quer tendências individuais, quer factores do desenvolvimento, quer factores do ambiente de sala de aula (tais como a estruturação do ambiente de sala de aula, as tarefas, a utilização de recompensas, as práticas de avaliação e a distribuição da autoridade e da responsabilidade) contribuem para a determinação dos objectivos dos alunos (Ames, 1992a, b; Brophy, 1987; Nicholls, 1984; Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkilsen & Lauer, 1989). Este problema da continuidade *versus* variabilidade nos objectivos dos alunos será também investigado neste estudo. Procura-se estabelecer se os **objectivos dos alunos em sala de aula constituem orientações transitórias, dependentes da situação ou, pelo contrário, os alunos revelam um padrão fixo de objectivos em situações diversificadas?** Mais especificamente formulámos três questões de investigação para analisar esta problemática:

- 1- Os objectivos “gerais” dos alunos são diferentes dos seus “objectivos específicos”? Ao longo da experiência escolar, os alunos desenvolvem objectivos orientadores da actividade de sala de aula, que designamos como objectivos “gerais”. Os objectivos “específicos” são os objectivos que os alunos adoptam quando confrontados com as actividades particulares no contexto real e concreto da sala de aula. A questão que colocámos é se os objectivos “gerais” dos alunos mudam quando estes são confrontados com as actividades reais de sala ou se, pelo contrário, os alunos parecem “trazer” para a sala de aula um padrão de objectivos orientadores que implementam quando confrontados com as actividades particulares na sala de aula.
- 2- Em que medida os objectivos “específicos” dos alunos são estáveis entre diferentes contextos de sala de aula (em diferentes disciplinas)?
- 3- Os professores são importantes agentes do ambiente de sala de aula e diferentes autores têm sugerido que qualquer intervenção

na estrutura da sala de aula levada a cabo no sentido de produzir mudanças nos objectivos dos alunos exigirá também uma mudança nos objectivos dos professores (Ames, 1992a). Tal sugestão baseia-se em investigações que têm revelado que os objectivos dos professores os levam a adoptar estratégias de ensino consistentes com os seus objectivos. A nossa terceira questão de investigação relacionada com o problema da continuidade *versus* mudança nos objectivos dos alunos, diz respeito à comparação entre os objectivos dos professores para os alunos e os objectivos dos alunos. Se os objectivos dos professores para os alunos forem semelhantes aos objectivos perseguidos pelos alunos, tal resultado poderá indicar um forte impacto do professor na orientação da acção dos seus alunos em sala de aula, apoiando a sugestão de Ames. Se forem diferentes, isso não significará que os professores não têm impacto sobre os objectivos dos alunos, mas significará que se essa influência existe, ela não é exercida na direcção desejada pelos professores.

Metodologia

O estudo aqui apresentado faz parte de um projecto de investigação mais vasto sobre a motivação dos alunos em sala de aula e contém uma importante componente de desenvolvimento metodológico. O desenvolvimento de uma metodologia adequada à análise dos objectivos dos alunos em *situação* de aula impôs-se por duas ordens de razões. O contexto de uma acção está altamente implicado na finalidade dessa acção, a qual, se descontextualizada, corre o risco de perder o sentido. Por outro lado, a literatura existente não descreve as manifestações situacionais dos objectivos dos alunos. É aliás neste sentido que usamos o termo identificar os objectivos dos alunos em vez do termo avaliar os objectivos dos alunos. A abordagem metodológica desenvolveu-se precisamente no sentido de permitir a emergência dos objectivos relevantes em *situação* de aula. As contribuições das análises subsequentes assentam em grande parte na relevância

contextual dos dados, a qual lhes é conferida pela metodologia. Para além das suas contribuições específicas, a metodologia adoptada é também valorizada enquanto procedimento prévio e poderoso para a construção de generalizações formais.

Sujeitos

A metodologia adoptada foi pois desenvolvida no sentido de documentar as manifestações particulares e únicas da orientação dos alunos em sala de aula. Consistentemente, os procedimentos de amostragem têm por objectivo não a predição e o controlo mas sim detalhar as especificidades contextuais do fenómeno.

A unidade de análise é a turma - o grupo natural de uma aula -, na medida em que qualquer outro conjunto de alunos (pertencendo a diferentes turmas), operaria uma redução do contexto na interpretação dos dados. Utilizaram-se técnicas de amostragem intencional (Lincoln & Guba, 1985; Glaser & Strauss, 1967; Guba & Lincoln, 1981; Ford, 1975; Patton, 1980), no sentido de incluir uma grande quantidade de informação, informação heterogénea, e todo o leque de potenciais formas diferentes que o fenómeno pudesse assumir.

Com base nas técnicas de amostragem, o estudo foi realizado numa turma do 6º ano de escolaridade, constituída por 17 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Seis professores, de seis disciplinas diferentes, participaram também no estudo (os professores de Ciências, Educação Musical, História, Inglês, Matemática e de Português).

Procedimentos e Instrumentos

Destacaremos seguidamente três características principais da metodologia:

- (1) o plano metodológico;
- (2) a construção de instrumentos de recolha de dados - entrevistas;

- (3) o desenvolvimento de métodos de análise - sistemas de categorização dos objectivos dos alunos e dos professores.

Plano Metodológico

Definimos dois níveis de aproximação (N. A.) à situação concreta de sala de aula:

- 1º N. A. - No primeiro nível de aproximação, o mais distante, os alunos foram entrevistados individualmente acerca dos seus objectivos "gerais" em sala de aula. O instrumento utilizado é a Entrevista Inicial ao Aluno e a entrevista decorreu num gabinete da escola.
- 2º N. A. - No segundo nível, no sentido de aproximar os sujeitos do contexto real de sala de aula e das suas acções particulares e concretas nesse contexto, as entrevistas (entrevista de confronto ao aluno e entrevista de confronto ao professor) decorreram face ao registo filmado em vídeo de aulas das seis diferentes disciplinas. Cada aluno foi de novo individualmente entrevistado acerca dos seus objectivos, mas desta vez era questionado sobre os objectivos das suas actividades particulares, que ia vendo no vídeo. Os professores foram também individualmente entrevistados face ao vídeo da sua disciplina, acerca dos objectivos das suas actividades particulares. Os professores eram questionados sobre os objectivos para os alunos.

Instrumentos de recolha de dados: Entrevistas

Para a exploração dos objectivos dos alunos e dos professores foram elaborados modelos de entrevista semi-estruturada, na medida em que se trata de um fenómeno ainda pouco conhecido e descrito. Algumas das características da entrevista semi-estruturada classificam-na como método privilegiado para os objectivos do nosso estudo: o seu carácter adoptativo, a ênfase holística, a possibilidade de

processamento imediato, as oportunidades de clarificação e síntese, as oportunidades de exploração de respostas atípicas e ideossincráticas (Guba & Lincoln, 1981; Lincoln & Guba, 1988).

Elaboraram-se três modelos de entrevista:

- Dois modelos de entrevista para os alunos - Entrevista Inicial ao Aluno (utilizada no 1º N.A.) e Entrevista de Confronto ao Aluno (utilizada no 2º N.A.).
- Um modelo de entrevista para os professores - Entrevista de Confronto ao Professor (utilizado no 2º N. A.).

A entrevista inicial explora os objectivos "gerais" dos alunos. Pede-se ao aluno que dê exemplos das actividades que habitualmente desenvolve em sala de aula e os objectivos de cada uma delas, sob a forma de perguntas "Para quê?".

A entrevista de confronto explora objectivos "específicos" de acções particulares em sala de aula. Pede-se aos sujeitos que identifiquem as suas actividades no registo de "vídeo" e os respectivos objectivos.

Para a entrevista de confronto todos os alunos foram confrontados com a mesma composição em vídeo, composta por partes de aula de cada uma das seis disciplinas. Os professores foram confrontados apenas com a aula da sua disciplina.

Métodos de Análise

Análise de conteúdo

O desconhecimento acerca das manifestações contextuais dos objectivos dos alunos e dos professores em sala de aula compromete a relevância de categorias de objectivos previamente definidas, derivadas da teoria. Neste sentido adoptou-se uma abordagem mais emergente, desenvolvendo-se um sistema de classificação dos objectivos dos alunos com base numa análise de conteúdo de tipo indutivo. O significado dos conteúdos da entrevista é progressivamente inferido ao

longo de várias fases de análise dos protocolos de entrevista, e é estabelecido com base num registo triplo: o significado atribuído pelo entrevistado, o significado veiculado pela posição do conteúdo em questão no corpo da entrevista (análise vertical) e o significado que lhe é conferido através da comparação do conteúdo em questão com todos os outros conteúdos da mesma entrevista e das outras entrevistas (análise horizontal). A unidade de registo foi definida como a unidade de significado. Para a definição de categorias utilizou-se o método da "comparação constante" (Glaser & Strauss, 1967).

Com base nestes procedimentos emergiram dois critérios principais de classificação dos objectivos - classificação dos objectivos por domínio e classificação dos objectivos por nível.

O domínio dos objectivos refere-se à dimensão da sala de aula orientadora da acção dos sujeitos. A análise de conteúdo revelou 7 dimensões da sala de aula potencialmente orientadora da acção dos alunos. De acordo com estes domínios, definimos 7 tipos de objectivos dos alunos:

1. **PRAZER:** Indicadores de acção orientada pelo/para a dimensão de prazer do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é motivada por aspectos lúdicos, de fantasia, hedonistas.
2. **APRENDIZAGEM:** Indicadores de acção orientada pelo/para a dimensão de aprendizagem do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido da aquisição, desenvolvimento, enriquecimento, aperfeiçoamento de conhecimentos e competências.
3. **ADEQUAÇÃO:** Indicadores de acção orientada pelo/para a dimensão da organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido do cumprimento das regras e rotinas de suporte ao processo de ensino/aprendizagem.
4. **TRABALHO:** (realização de tarefas) Indicadores de acção orientada pelo/para a dimensão de trabalho do processo de

ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido da execução de actividades e tarefas de trabalho. Trata-se de objectivos que podem ser definidos como "fazer por fazer" ou "fazer para fazer". Não se trata de uma orientação do tipo intrínseco, na medida em que não comportam uma componente de interesse pelo processo ou conteúdos da actividade.

5. **AVALIAÇÃO:** Indicadores de acção orientada pelo/para a dimensão avaliativa do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido da avaliação dos conhecimentos, competências, actividades, tarefas e seus resultados.
6. **RELACIONAIS:** Indicadores de acção orientada pelo/para a dimensão relacional do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido do desenvolvimento das relações aluno/aluno e/ou professor/aluno.
7. **DISCIPLINARES:** Indicadores de acção orientada pelo/para a dimensão disciplinar, ética do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido do cumprimento das regras de disciplina.

O nível dos objectivos refere-se ao grau de intencionalidade da acção dos alunos (nível de estabelecimento de objectivos e de planeamento). Com base na estrutura formal das formulações dos sujeitos para designar os seus objectivos, definimos três níveis de objectivos:

- **Objectivos de 1º Nível (Acção orientada de forma não-intencional):** Indicadores de acção cujo objectivo se consome na sua própria realização. O sujeito não refere um objectivo formulado de forma distinta da acção em si mesma. A acção é descrita pelo sujeito como se não tivesse qualquer instrumentalidade, intencionalidade ou significado que se distinga dos seus aspectos mecânicos. O sujeito não revela

na orientação da acção, pelo que designámos esta categoria como “acção orientada de forma não-intencional”.

- **Objectivos de 2º Nível (Acção Intencional):** Indicadores de acção orientada para um objectivo. O sujeito refere uma intencionalidade formulada de forma distinta da acção que desenvolve ou formula a sua acção em termos mais compreensivos. São formulações compreensivas da acção, indicadoras do porquê da sua realização, do efeito pretendido, das suas consequências, do seu significado. Indicadores de acção a este nível, significam que o sujeito está informado acerca das contingências do contexto em que desenvolve a acção, isto é, das coisas que faz ao realizar a acção em questão. Este tipo de indicadores sugere um mecanismo de acção mediada cognitivamente pelos objectivos do sujeito, mecanismo que designamos por acção estratégica ou intencional, na medida em que revela uma estrutura meios/fins.

- **Objectivos de 3º Nível (Intenções):** Indicadores de objectivos aos quais não se associam acções particulares, mas sim tipos gerais de acção e indicadores de objectivos formulados de forma muito vaga, geral e distante da acção. Este tipo de indicadores sugere uma orientação pouco controlada da acção própria, em que o sujeito valoriza determinados objectivos mas não parece ter os meios necessários para tentar conseguir realizá-los.

Avaliou-se o acordo entre observadores através da razão $n \text{ acordos} / n \text{ acordos} + n \text{ desacordos}$. Um acordo foi registado quando 3 (dos 4) codificadores categorizavam o mesmo indicador na mesma categoria. Os resultados situaram-se entre 82% e 88%.

Análise quantitativa

Para a descrição e comparação dos dados usaram-se os seguintes procedimentos de análise quantitativa: análise de frequência, análise de congruência e de semelhança configuracional entre perfis (coeficientes C e ES1 de Serafini, 1981, 1988), e testes estatísticos não-paramétricos (teste de Friedman e teste de Wilcoxon). Os dados foram sempre analisados em termos de percentagem, uma vez que o tamanho das entrevistas não é o mesmo em cada sujeito.

Resultados

Objectivos dos Alunos em Sala de Aula

Os dados relativos aos objectivos dos alunos em sala de aula referem-se aos objectivos “específicos” (2º N. A.).

Perfil de Tipos de Objectivos dos Alunos

Quadro 1

Perfil de Tipos de Objectivos dos Alunos (% média) (2º N.A.)

Prazer	Aprendizagem	Adequação	Trabalho	Avaliação	Relacionais	Disciplinares
5%	19%	17%	29%	21%	6%	3%

n indicadores = 1,052 $\chi^2 = 71,20$; $gl = 6$; $p < 0,001$; $c = 0,75 < 0,89$ (Elevada congruência entre o perfil médio e o perfil de cada aluno)

O Quadro 1 apresenta a importância relativa de cada tipo de objectivos dos alunos. Os objectivos orientadores da maior parte das acções dos alunos em sala de aula são objectivos de “trabalho”. Os objectivos de avaliação constituem o segundo tipo de objectivos mais importantes. A aprendizagem, apesar de constituir um motivo de envolvimento dos alunos nas actividades de sala de aula, surge apenas em terceiro lugar. Os objectivos de prazer, relacionamento interpessoal

e disciplinares assumem uma importância muito reduzida na orientação destes alunos. Os perfis individuais dos alunos são altamente congruentes com o perfil médio da turma.

Intencionalidade dos Alunos

Figura 1 - Intencionalidade dos alunos em cada dimensão da sala de aula e intencionalidade global da cada aluno (2º N.A.)

	Aprendizagem	Adequação	Trabalho	Avaliação	Intencionalidade
A1	Int	Não-Int	Não-Int	—	Baixa
A2	Int	—	Não-Int	Int	Elevada
A3	Int	—	—	Int	Elevada
A4	Int	Não-Int	Não-Int	—	Baixa
A5	Int	Não-Int	—	—	Moderada
A6	Não-Int	—	Não-Int	Int	Baixa
A7	Não-Int	Int	Não-Int	Int	Moderada
A8	—	Int	Não-Int	Não-Int	Baixa
A9	—	Int	Não-Int	Int	Elevada
A10	Int	Não-Int	Não-Int	—	Baixa
A11	—	Não-Int	Não-Int	—	Baixa
A12	Não-Int	Não-Int	—	Não-Int	Baixa
A13	—	Não-Int	Não-Int	—	Baixa
A14	Não-Int	Não-Int	Int	—	Baixa
A15	Int	—	Não-Int	—	Moderada
A16	—	—	Int	Int	Elevada
A17	—	Não-Int	Não-Int	Int	Baixa

Com base na classificação dos objectivos por nível avaliamos a intencionalidade dos alunos em cada dimensão do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula: os alunos com mais objectivos de 2º nível do que objectivos de 1º e de 3º níveis foram classificados como intencionais e, os outros, como não intencionais. As celas vazias na

Figura 1 representam uma orientação desprezível do aluno para essa dimensão. Nestes casos, os alunos são classificados como não motivados para esta dimensão, sendo irrelevante calcular a intencionalidade de uma orientação praticamente inexistente. Definimos três níveis de intencionalidade individual global, intencionalidade elevada: alunos maioritariamente intencionais. Intencionalidade moderada: alunos com igual número de orientações intencionais e não-intencionais. Intencionalidade baixa: alunos maioritariamente não-intencionais. A Figura 1 revela que 10 dos 17 alunos apresenta uma intencionalidade baixa e apenas 4 dos 17 alunos apresentam uma intencionalidade elevada em sala de aula.

Influência da Situação de Aula Sobre os Objectivos dos Alunos

Comparação dos Objectivos dos Professores com os Objectivos dos Alunos e dos Objectivos dos Alunos em Diferentes Disciplinas

Quadro 2a

Objectivos dos alunos e dos professores (% média)

	Aprendizagem	Adequação	Trabalho	Avaliação
Alunos	19	17	29	21
Profs.	36	38	10	8

Nota: C=0,53; ES₁=0

Quadro 2b

Objectivos dos alunos e dos professores (%) em cada disciplina

	Aprendizagem	Adequação	Trabalho	Avaliação
Disciplina 1				
Professor 1	9	67	9	10
Alunos	6	29	23	14
Disciplina 2				
Professor 2	35	42	7	9
Alunos	20	10	32	9

	Aprendizagem	Adequação	Trabalho	Avaliação
Disciplina 3				
Professor 3	12	50	22	15
Alunos	20	14	27	23
Disciplina 4				
Professor 4	14	51	27	6
Alunos	7	22	35	23
Disciplina 5				
Professor 5	44	28	8	4
Alunos	22	13	29	25
Disciplina 6				
Professor 6	57	28	3	7
Alunos	24	23	27	15

Coeficiente C entre os perfis de objectivos dos alunos nas diferentes disciplinas, situam-se entre 0,68 e 0,94, excepto na disciplina 1.

Coeficiente C entre os perfis de objectivos dos professores das diferentes disciplinas, situam-se entre 0,53 e 0,90.

Coeficiente C e ES1 entre os perfis de objectivos dos alunos e o perfil de objectivos de cada professor situam-se entre 0,49 e 0,66 e entre 0 e 0,25, respectivamente, excepto na disciplina 1 (C=0,70).

Os objectivos dos alunos não coincidem com os objectivos dos professores, nem em geral (Quadro 2a) nem em cada disciplina (Quadro 2b).

Os professores têm sobretudo objectivos de adequação e de aprendizagem para os seus alunos e os alunos orientam-se sobretudo para objectivos de trabalho. Os professores apresentam mais objectivos de aprendizagem e menos objectivos de avaliação do que os alunos.

Os valores dos coeficientes de congruência entre perfis confirmam que não há diferenças significativas entre os objectivos dos alunos nas diferentes disciplinas. Entre os diferentes professores verifica-se maior variabilidade de objectivos.

Comparação dos Objectivos "Gerais" com os Objectivos "Específicos"

Quadro 3

Objectivos "gerais e "específicos" dos alunos

	Prazer	Aprendiz.	Adequação	Trabalho	Avaliação	Relacion.	Disciplin.
Objectivos Gerais	3%	19%	32%	15%	23%	5%	3%
Objectivos específicos	5%	19%	17%	29%	21%	6%	3%

Nota: C=0,68; EA₁=0,25; Adequação (T=7; N=16; p<0,01); Trabalho (T=7; N=17; p<0,01)

A única diferença significativa entre o perfil de objectivos "gerais" e o perfil de objectivos "específicos" dos alunos diz respeito às posições relativas dos objectivos de adequação e de trabalho, que se invertem.

Análise e Interpretação

Analisaremos em primeiro lugar as características e as implicações nos planos motivacional e da aprendizagem, dos objectivos dos alunos em sala de aula. Seguidamente referir-nos-emos à influência da situação de aula.

Objectivos dos Alunos na Sala de Aula

Variedade de Objectivos: Conflito de Objectivos?

Com base na abordagem metodológica adoptada identificámos 7 tipos diferentes de objectivos orientadores da acção dos alunos em sala de aula, sugerindo que várias dimensões do processo ensino/aprendizagem constituem potenciais organizadores da motivação dos alunos. Para além dos objectivos relacionados com a dimensão académica da situação de aula (objectivos de trabalho, de

avaliação e de aprendizagem), outras dimensões do processo de sala de aula, tais como a dimensão social, a dimensão interpessoal e a dimensão de prazer constituem também focos relevantes da orientação dos alunos, sublinhando a necessidade de analisar a motivação académica no contexto de e em relação com outras motivações.

Quatro tipos principais de objectivos orientam os alunos em sala de aula: objectivos de trabalho, objectivos de avaliação, objectivos de aprendizagem e objectivos de adequação. Estes focos motivacionais parecem adaptativos, na medida em que são consistentes com a imagem tradicional da situação de aula: um local onde se trabalha, onde se é avaliado, onde se aprende e onde os alunos se devem adequar ao ritmo e rotinas do grupo.

Contudo, de um ponto de vista intra-individual, a perseguição destes diferentes tipos de objectivos sugere potenciais conflitos na sua gestão: por exemplo, quer os objectivos de adequação quer os objectivos de avaliação podem ser dificilmente compatíveis com objectivos de aprendizagem.

O Perfil de Tipos de Objectivos dos Alunos

O perfil de objectivos permite analisar as prioridades que os alunos conferem a cada tipo de objectivos, oferecendo uma visão de conjunto sobre o modo como a variedade de objectivos é gerida, hierarquizada pelos alunos.

Os objectivos de “trabalho” orientam a maior parte das actividades dos alunos em sala de aula. Estes objectivos são vistos como objectivos conciliadores, na medida em que representam um compromisso entre diferentes tipos de objectivos. De facto, a perseguição de objectivos de “trabalho” assegura a adequação às normas e rotinas da sala de aula. Para além disso, estes objectivos são objectivos fáceis: recorde-se que o objectivo consiste apenas em realizar a actividade, sem qualquer referência à qualidade dessa realização. Este tipo de objectivos parece pouco exigente em termos da elaboração de estruturas meios-fim, na medida em que o objectivo é atingido através da mera realização da

actividade. Finalmente, sendo fáceis, os objectivos de “trabalho” podem proteger o aluno dos riscos de frustração, ansiedade e auto-depreciação que decorrem da perseguição de outros tipos de objectivos, mais incontrolláveis e mais exigentes, tais como os objectivos de “avaliação”. Se estas características são facilitadoras, no entanto, a primazia deste tipo de objectivos sugere um funcionamento motivacional debilitante e pode mesmo representar uma crença na inutilidade de tentar atingir outro tipo de objectivos.

Os objectivos de “avaliação” constituem o segundo tipo de objectivos com maior importância na orientação da acção dos alunos em sala de aula. Os riscos deste tipo de objectivos têm sido amplamente demonstrados na investigação sobre motivação em educação: associam-se a um padrão de motivação caracterizado pelo evitamento de tarefas desafiadoras, afecto negativo face a insucessos e uso de estratégias de aprendizagem superficiais ou a curto-prazo.

Os objectivos de aprendizagem, que têm sido valorizados como conducentes a um padrão motivacional funcional, ocupam a terceira posição, o que significa que apenas uma parte modesta da acção dos alunos em sala de aula é orientada para a aprendizagem.

O quarto tipo de objectivos com relevância na orientação da acção dos alunos são os objectivos de “adequação”. Este tipo de objectivos apresenta algumas vantagens em termos motivacionais: representam um envolvimento por parte dos alunos em comportamentos e atitudes que são pré-requisitos da aprendizagem em sala de aula, bem como a conformidade às normas sociais. Para além disso, na medida em que também os professores valorizam este tipo de objectivos, eles podem ser vistos como adaptativos da parte dos alunos, como uma forma de “controlo secundário funcional”, isto é, uma resposta realista e adaptativa a circunstâncias que não podem ser modificadas (Dweck, 1985; Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982). Por outro lado, na medida em que os objectivos de adequação representam obediência e submissão, podem minar sentimentos de autonomia, de controlo pessoal, a criatividade e o pensamento e aprendizagem independentes.

Níveis de Objectivos: Intencionalidade dos Alunos

A maioria dos alunos revela uma orientação não-intencional. Ou seja, em geral a sua acção em sala de aula não se baseia na elaboração pessoal de objectivos e planos para os atingir. Em vez disso, a acção dos alunos parece consistir numa sucessão de actividades curtas, não instrumentais, sem relação entre si, com objectivos imediatos, sugerindo um comportamento automatizado por esquemas do tipo estímulo-resposta, controlado externamente. Com base na concepção de Nuttin sobre o desenvolvimento da motivação, este tipo de comportamento automático e repetitivo é indicador de um disfuncionamento que designa por “alienação motivacional”. Na ausência da elaboração de objectivos e planos a regulação interna do comportamento não é possível, a protecção das intenções é dificultada e o desenvolvimento da motivação e da personalidade serão bloqueados (Nuttin, 1984; Nuttin & Lens, 1985).

A avaliação da intencionalidade sugere uma capacidade de adaptação do “self” às situações mas não uma adaptação da situação ao “self”, excluindo um papel activo sobre o seu próprio desenvolvimento.

Em síntese, os objectivos dos alunos em sala de aula parecem adaptativos às circunstâncias da sala de aula, embora de um ponto de vista intra-individual sugiram potenciais dificuldades motivacionais, bem como consequências debilitantes nos planos da aprendizagem e do desenvolvimento.

Influência da Situação de Aula sobre os Objectivos dos Alunos

Objectivos dos Alunos em Diferentes Disciplinas

Os objectivos dos alunos em diferentes disciplinas são muito semelhantes, sugerindo que conteúdos curriculares diferentes não parecem afectar significativamente a orientação da acção dos alunos em sala de aula.

Objectivos dos Professores e Objectivos dos Alunos

Os objectivos dos alunos não correspondem aos objectivos dos professores para os alunos. Os objectivos dos professores para os alunos não são concretizados pelos alunos e os alunos orientam-se para objectivos não intencionalizados pelos professores.

Comparação dos Objectivos “Gerais” com os Objectivos “Específicos” dos Alunos

O envolvimento no contexto concreto de sala de aula produz apenas uma alteração no perfil de objectivos dos alunos: as posições dos objectivos de “adequação” e de “trabalho” invertem-se, sugerindo que o contexto de sala de aula promove uma maior centração da acção dos alunos na dimensão académica *versus* social.

Em síntese, no nosso estudo o contexto de sala de aula tem um pequeno impacto no padrão de objectivos dos alunos, sugerindo que estes alunos desenvolveram, ao longo da sua experiência escolar, um esquema de orientação da acção em sala de aula que presentemente parece cristalizado. De facto, os objectivos dos alunos não são afectados pelo confronto com a situação real de aula, nem pelas variações relacionadas com diferentes conteúdos curriculares, nem pelas intenções dos professores.

Conclusão

A tentativa de diferenciação de objectivos dos alunos através de uma abordagem metodológica específica, elaborada no sentido de documentar as manifestações significativas do fenómeno em situação ofereceu novas contribuições para a compreensão da motivação dos alunos em sala de aula.

Identificámos 7 tipos diferentes de objectivos, alguns dos quais não tinham ainda sido tematizados na literatura da especialidade. A construção de perfis de objectivos permitiu uma análise conjunta da variedade de objectivos orientadores da acção dos alunos em sala de aula, complementando a investigação que se tem focado na análise de um único objectivo. Uma nova dimensão dos objectivos - emergiu da análise de conteúdo, permitindo a exploração da intencionalidade dos alunos em sala de aula.

Os resultados revelam um padrão de motivação dos alunos adaptativo mas debilitante do ponto de vista motivacional e desenvolvimental: o principal tipo de objectivos são objectivos de "trabalho", os quais foram interpretados como conciliadores mas debilitantes e a acção dos alunos em sala de aula revelou-se basicamente não-intencional, comprometendo o desenvolvimento motivacional e de personalidade dos alunos.

Finalmente, nem as intenções dos professores nem diferentes conteúdos curriculares parecem actualmente eficazes para alterar o padrão de objectivos dos alunos em sala de aula, sugerindo a necessidade de uma mudança mais precoce e/ou mais drástica no ambiente de sala de aula se se pretender produzir mudanças no padrão de objectivos dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1): *Student motivation* (pp 177-207). New York, Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and classroom motivational climate. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 409-414.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, R. & Ames, C. (1989). Introduction. In C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3). *Goals and cognitions*. New York, Academic Press.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 272-281.
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 44, 40-48.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1): *Student motivation* (pp 78-113). New York, Academic Press.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Ford, J. (1975). *Paradigms and fairy tales*. London, Routledge & Kegan Paul.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans. Goals, emotions, and personal agency beliefs*. London, Sage.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.

Jagacinski, C. M. & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79, 107-114.

Lemos, M. S. (1989). Processos motivacionais em sala de aula. *Cadernos de consulta Psicológica*, 5, 33-40.

Lemos, M. S. & Estrela, A. (1991). A dimensão cognitivo-motivacional da acção dos alunos em sala de aula. *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, 285-293.

Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de doutoramento. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lens, W. (1990). Delay of gratification, self-control, and future time perspective. *Leuven Psychological Reports*, 44.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, Sage.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.

Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivations. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1): Student motivation* (pp 39-76). New York, Academic Press.

Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P. C., Thorkildsen, T. A. & Lauer, J. M. (1989). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? In F. Halish & J. H. L. van der Bercken (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 187-208). Lisse, The Netherlands, Swets & Zeitlinger.

Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

Nuttin, J. R. (1984). *Motivation, planning, and action*. Leuven University Press & Lawrence Erlbaum Associates.

Nuttin, J. R. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven & Hillsdale, NJ, Leuven University Press & Erlbaum.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA, Sage.

Serafini, O. (1981). *Indicadores cuantitativos de la distancia evaluativa: coeficientes de congruencia simple (C) y ponderado (Cp)*. Brasília, Universidade de Brasília.

Serafini, O. (1988). *Coefficientes ES1 y ES2 de similaridad configuracional entre perfiles cuantitativos*. Brasília, Universidade de Brasília.

Schunk, D. H. (1989). Overview of self-efficacy and performance. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 3). Goals and cognitions*. New York, Academic Press.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.