

- SHELL, R.E. & HALL, E. (1980). *Psychologie genetique. Le developpement humain*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- SNIDER, J.G. & OSGOOD, C.E. (1969). *Semantic differential technique*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- SOLOMON, I.L., IRVING, L., KLEIN, M.I. et al. (1966). *The school apperception method*. *Journal of School Psychology*, 4, 28-35.
- THIBAudeau, G. (1977). *Test projectif d'attitude scolaire (TAS)*. Montréal/Québec, Institut de Recherches Psychologiques.
- ZAROUR, M., Gilly, M. (1981). *Compétences attribués aux adultes par des élèves en fin de scolarité primaire*. *Bulletin de Psychologie*, 353, 228-241.

Estratégias de motivação em sala de aula: competência, autonomia, relação interpessoal e intencionalidade

Marina Serra de Lemos (1)

Introdução

A motivação escolar é valorizada pelos pais e educadores pelas suas contribuições para a aprendizagem e para a auto-estima.

É fácil identificar os alunos muito motivados: são alunos entusiastas, interessados, empenhados e curiosos; são alunos que se esforçam e persistem e que, de forma activa e por iniciativa própria, fazem face aos desafios. Estes são os alunos que aprendem mais, que gostam de si próprios e que acederão a uma formação superior e continuada (Ames & Ames, 1984, 1985).

Mas se é fácil reconhecer os alunos motivados é contudo difícil encontrá-los. Ao longo da escolaridade, dos anos pré-escolares para os graus mais elevados de ensino obrigatório, a motivação diminui e os alunos alienam-se progressivamente da aprendizagem (Harter, 1981; Stipek, 1984).

A investigação psicológica e a investigação educacional têm pesquisado os factores que promovem e os factores que minam a motivação dos alunos (Ames & Ames, 1985; Brophy, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Schunk, 1990) e há hoje um conhecimento rico acerca dos antecedentes psicológicos e sociais da motivação em sala de aula.

A investigação psicológica tem-se centrado na análise da influência de factores intra-psicológicos individuais sobre a motivação e a inves-

1. Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. R. de Ceuta, 118, 6º 4050 Porto Telf.: 2087617 Fax.: 2008261

tigação educacional na análise dos comportamentos do professor que promovem a motivação dos alunos.

Os factores intra-psicológicos individuais mais estudados constituem um conjunto de percepções e crenças acerca de si próprio e do ambiente, tais como as percepções de capacidade própria (McIver, Stipek & Daniels, 1991), as atribuições (Weiner, 1986), as percepções de controlo (Chapman, Skinner & Baltes, 1990; Weisz & Cameron, 1985), a auto-eficácia (Schunk, 1991), o conceito de si próprio (Wigfield & Karpathian, 1991), a motivação intrínseca (Corno & Rohrkemper, 1985; Deci & Ryan, 1985), o interesse (Schiefele, 1991), as estratégias de aprendizagem (Pintrich & De Groot, 1990) e a orientação para objectivos (Ames & Ames, 1984, 1989; Dweck & Elliot, 1983; Lemos, 1993; Nicholls, 1984).

Quanto ao professor têm sido destacados comportamentos tais como a orientação, a modelagem, o entusiasmo, as oportunidades de escolha, o elogio, o reforço e a indução de curiosidade, de dissonância e de interesse (Brophy, 1986).

A investigação sobre o comportamento do professor serve como orientadora para a definição das práticas de sala de aula que influenciam as atitudes e crenças dos alunos. A investigação sobre os factores intra-psicológicos individuais explica como estas crenças influenciam o investimento do aluno nas actividades de sala de aula.

Finalmente, alguma investigação recente tem-se debruçado sobre os efeitos da motivação dos alunos sobre o comportamento do professor em sala de aula (Newby, 1991; Skinner & Belmont, 1993).

Em sala de aula, a motivação infere-se a partir de um conjunto de indicadores comportamentais e emocionais que configuram padrões de motivação: investimento versus desinteresse. Estes padrões referem-se à intensidade e à qualidade emocional do envolvimento do aluno, no início e no desenrolar das actividades de aprendizagem (Connell & Wellborn, 1991; Skinner, 1991) e incluem componentes comportamentais e componentes emocionais.

Os alunos que investem nas actividades de sala de aula, demons-

tram um envolvimento comportamental continuado acompanhado de uma tonalidade emocional positiva: escolhem tarefas desafiadoras, isto é, tarefas próximas dos limites das suas competências; quando lhes é dada oportunidade tomam iniciativas; exercem esforço e concentração na implementação de tarefas de aprendizagem; revelam emoções genericamente positivas no decorrer das actividades, incluindo entusiasmo, optimismo, curiosidade e interesse.

O oposto do investimento é o desinteresse. Os alunos desinteressados são passivos, não se esforçam muito, não tentam e desistem facilmente face aos desafios e obstáculos. Estes alunos podem apresentar-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou mesmo irritados por terem de estar na sala de aula. Podem colocar-se à margem das oportunidades de aprendizagem ou mesmo contra os professores e colegas.

O investimento do aluno na sua escolaridade, para além de constituir uma finalidade educativa em si mesmo, conduz ao sucesso escolar e representa uma forma de estar em sala de aula dificilmente compatível com a indisciplina.

É plausível que professores e educadores se perguntem se a motivação é suficiente. Isto é, se os alunos que se sentem bem e gostam da escola poderão, mesmo assim, não aprender. A motivação é, por definição, o elemento que energiza e dirige o comportamento, organizando os recursos (internos e externos) do sujeito num determinado sentido, para atingir um fim ou objectivo. O papel da motivação consiste em aplicar e utilizar as capacidades próprias e os recursos exteriores. Desta forma, maximiza o desempenho e promove o desenvolvimento das capacidades. A investigação motivacional mostra que os alunos envolvidos nas actividades de aprendizagem não só sentem confiança e satisfação pelas suas realizações, mas também desenvolvem as suas próprias competências. Os alunos mais envolvidos na aprendizagem obtêm de facto notas escolares mais elevadas, resultados mais altos em testes de rendimento e revelam uma adaptação escolar melhor (Skinner, Wellborn & Connell, 1990).

Comportamento do Professor, Variáveis Intra-Psicológicas Individuais e Motivação dos Alunos

Os factores intra-psicológicos individuais têm sido estudados no contexto das abordagens cognitivas da motivação. Hoje, a maior parte dos modelos e teorias da motivação em educação baseia-se num conjunto de cognições relacionadas entre si para explicar o funcionamento motivacional. De forma geral, estas cognições são percepções ou avaliações de si próprio. Nas teorias cognitivas da motivação, por contraste com as teorias das necessidades e com as teorias dos incentivos, as percepções do sujeito são vistas como os principais determinantes da motivação. O processamento cognitivo, a experiência subjectiva do indivíduo relativamente às suas necessidades e relativamente aos incentivos externos assumem nestas teorias um papel central. O comportamento deixa de ser concebido como «empurrado» por necessidades internas (como nas teorias das necessidades) ou como «puxado» por forças externas (como nas teorias dos incentivos), sendo atribuído ao sujeito um papel mais activo na orientação do seu comportamento, através da valorização da sua experiência subjectiva acerca de si próprio e acerca da situação.

Considerarei dois tipos principais de determinantes intra-psicológicos da motivação: as percepções de controlo e os objectivos motivacionais.

Procurarei explicar os efeitos destes factores sobre a motivação dos alunos (investimento *versus* desinteresse) em sala de aula e seus mecanismos de influência, bem como destacar os principais comportamentos do professor que os afectam.

Percepções de Controlo

Incluo sob a designação geral de percepções de controlo um conjunto de percepções e crenças tais como a percepção da competência pró-

pria, o 'locus' de controlo, o desânimo aprendido, a auto-eficácia e o estilo de atribuição.

As percepções de controlo determinarão o grau e o tipo de investimento do aluno nas actividades de sala de aula e a qualidade emocional desse investimento.

A concepção de controlo percebido que utilizo, baseia-se na perspectiva da «teoria da acção» (Brandtstädter, 1984; Frese & Sabini, 1985). A «teoria da acção» define a acção como o comportamento intencional dirigido para fins ou objectivos. Nesta perspectiva, a compreensão da acção requer a análise das relações entre os agentes, os meios (ou causas) e os fins (ou resultados relacionados com os fins). O controlo percebido envolverá portanto três tipos de crenças fundamentais: crenças acerca das relações entre meios e fins, crenças acerca das relações entre o agente e os meios e crenças acerca do papel do agente na produção dos fins.

Três tipos de crenças, inter-relacionadas, integram portanto as percepções de controlo:

- Percepções sobre o que produz os acontecimentos ou resultados. São as percepções meios-fins ou percepções de contingência. Por exemplo, as percepções do aluno acerca dos factores que levam ao sucesso ou ao insucesso em sala de aula.

- Percepções sobre o acesso do sujeito a esses factores. São as percepções eu-meios ou percepções de competência. O aluno para quem o sucesso em sala de aula é percebido como dependente da inteligência e da ajuda do professor focar-se-á na avaliação da sua própria inteligência e na disponibilidade do professor para o ajudar. O resultado destas avaliações traduzir-se-á em investimento, desistência ou evitamento das actividades de realização.

- Percepções eu-fins. Percepções sobre as possibilidades de o sujeito, ele próprio, obter resultados desejados (sem referência explícita aos meios). É uma crença específica acerca das relações meios-fins, que se refere não aos agentes em geral mas ao agente particular em questão (eu).

Percepções de Competência

Uma percepção de baixa competência tem habitualmente efeitos debilitantes na motivação e no nível de realização na medida em que inibe o investimento na actividade e estimula a utilização de estratégias defensivas (Covington, 1984; Locke & Latham, 1990; Tesser e Campbell, 1985).

Um dos mecanismos através dos quais as percepções de competência afectam o investimento são as antecipações e, em particular, as expectativas. Perante os resultados das primeiras tentativas de realização de uma tarefa o aluno deriva percepções acerca da sua competência e elabora previsões quanto aos resultados que obterá numa próxima tentativa de realização de tarefas do mesmo tipo. Em geral, se os resultados iniciais são de insucesso o aluno percebe-se como pouco competente e prevê novos insucessos no mesmo tipo de tarefas, o que o levará a evitar investir de novo na tarefa, procurando defender-se da experiência de fracasso e da confirmação de pouca competência. Ou seja, o insucesso repetido é motivacionalmente debilitante, colocando o aluno à margem das oportunidades de aprendizagem, da tentativa de realizar tarefas que não domina. Se, nestas circunstâncias, o aluno for pressionado a realizar a actividade, poderá adoptar várias atitudes defensivas e debilitantes.

O aluno poderá escolher tarefas de níveis extremos de dificuldade: muito fáceis ou muito difíceis. As tarefas muito fáceis garantem o sucesso imediato mas um sucesso que o próprio aluno percebe como pouco valorizado. Ter sucesso em tarefas muito fáceis não demonstra nem a si mesmo nem perante os outros grandes capacidades. O aluno não escapa portanto a uma percepção de si mesmo como pouco competente. Por outro lado, perde oportunidades de melhorar as suas capacidades uma vez que as tarefas muito fáceis não promovem a aprendizagem. Nas tarefas muito difíceis, o insucesso não é tão vergonhoso, na medida em que não indica incapacidade. Através da escolha de tarefas muito difíceis o aluno evita, assim, inferências de incapacidade. Mas estas tarefas não constituem também oportunidades privilegiadas de aprendizagem. As preferências destes alunos (tarefas muito fáceis ou muito difíceis) excluem precisamen-

te as tarefas que oferecem melhores oportunidades de aprendizagem, isto é, as tarefas desafiadoras, de nível intermédio de dificuldade.

O aluno poderá demonstrar falso investimento, um investimento aparente, mantendo-se na tarefa, mas realmente não tentando.

A passividade ou mesmo a oposição são outro tipo de reacções comuns à experiência de insucesso repetido. O aluno simplesmente não se dedica à actividade (é lento, esquece-se de fazer os trabalhos, etc...) ou recusa-se activamente a realizá-la.

Finalmente o aluno poderá desvalorizar a área de actividade. Neste caso, o aluno exclui a área de actividade enquanto dimensão relevante para a definição de si próprio. Desta forma, o sucesso ou insucesso nesta área não o afectarão pessoalmente.

As consequências motivacionais do insucesso acima descritas sublinham a necessidade de evitar o insucesso e de promover o sucesso em sala de aula, através de:

- a) Adaptações curriculares, adaptação das estratégias de ensino ao nível de competência da criança.
- b) Aumento do número de oportunidades de realização.
- c) Flexibilidade nos limites de tempo dados para a realização.
- d) Utilização de «feed-back» informativo sugerindo oportunidades e estratégias para melhorar diminuindo a utilização, por parte do aluno, de estratégias defensivas face à possibilidade de insucesso.
- e) Valorização de um leque variado de capacidades e competências permitindo mais oportunidades de sucesso para mais alunos. Um sistema de créditos poderá promover a motivação de uma diversidade de alunos, com competências diferenciadas.

Percepções de Contingência

As teorias atribucionais da motivação contribuíram para previsões mais diferenciadas e precisas acerca do investimento versus desinter-

se dos alunos pela actividades de aprendizagem em sala de aula, destacando o papel das atribuições ou percepções meios-fim. De acordo com estas teorias, o insucesso não leva necessariamente à desistência ou evitamento (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Covington, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Weiner, 1984). Estas perspectivas revestem-se de um interesse particular porquanto é difícil abolir completamente o insucesso em sala de aula e a aprendizagem opera em boa parte por tentativa e erro. As perspectivas atribucionais baseiam-se na observação de que os indivíduos tendem a elaborar explicações para os acontecimentos (atribuições causais) e mostram que a expectativa de sucesso (e consequentemente o investimento *versus* desinteresse) é influenciada por estas atribuições.

As atribuições causais que mais interessam para a compreensão da motivação em sala de aula são as causas a que o aluno atribui os resultados. As causas mais frequentemente acreditadas pelos alunos são a capacidade, o esforço e a sorte. Estas diferentes causas distinguem-se no que diz respeito à sua estabilidade. Assim, por exemplo a sorte e o esforço são causas instáveis (ou variáveis) e a capacidade é geralmente concebida como um factor estável. A estabilidade das causas é a dimensão que afecta a expectativa do aluno na sequência de experiências de insucesso, levando ao desânimo ou, pelo contrário, à esperança.

A teoria prevê e a investigação confirma que, se o insucesso é atribuído a uma causa instável (ou variável), como por exemplo ao esforço (à falta de esforço), o aluno tenderá a envolver-se numa nova tentativa. Isto é, se o aluno interpreta o insucesso como derivado da falta de esforço ou da utilização de uma má estratégia, a sua expectativa de sucesso numa próxima tentativa poderá ser, mesmo assim elevada. Para que o resultado seja melhor na próxima tentativa, bastará que se esforce mais ou que use uma estratégia mais eficaz. Pelo contrário, a atribuição a uma causa estável, tal como a inteligência ou capacidade, deixará o aluno numa situação de desmotivação, na medida em que, a sua expectativa é a de um novo insucesso, uma vez que a sua causa não é passível de alteração.

As atribuições ao esforço são as mais funcionais e eficazes nos contextos educativos. A crença na capacidade, concebida como um traço es-

tável, com implicações na realização futura é altamente desmotivadora. Apenas os alunos mais capazes e com mais sucesso escapam às suas consequências negativas.

A crença na capacidade, a mais frequente nos contextos educativos, coloca também limites à eficácia potencial do desenvolvimento de esforço, constituindo assim um forte entrave à progressão na aprendizagem. O aluno percebe a existência de uma relação compensatória entre esforço e capacidade, segundo a qual o desenvolvimento de muito esforço pode ser indiciador de pouca capacidade. Dito de outra forma, o esforço torna-se uma «espada de dois gumes» (Covington & Omelich, 1979). A investigação sugere mesmo que o esforço pode ser doseado, manipulado pelo aluno defensivamente. Por exemplo, a falta de esforço pode constituir uma boa desculpa para o fracasso. Comentários do tipo «nem abri o livro», a desatenção crónica em sala de aula, estudar só o estritamente necessário ou à última hora, ou mesmo o absentismo podem servir para evitar o sentimento privado e a imagem pública de incapacidade. Ao longo do tempo, a repetição de experiências de insucesso acaba por tornar pouco plausível a sua atribuição a factores alheios à capacidade e à responsabilidade pessoal. Assim, a médio prazo, o aluno não consegue mesmo evitar a percepção de incapacidade o que poderá conduzir à «aceitação do insucesso» (Covington & Omelich, 1985) e ao desânimo: nada pode fazer para obter sucesso e evitar uma imagem negativa de si próprio (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

Como vimos, a atribuição dos resultados a factores inacessíveis ao sujeito produz um conjunto de comportamentos defensivos e de afectos negativos disfuncionais para a aprendizagem. Contudo, mais desmotivadora é ainda a crença na imprevisibilidade dos resultados. O aluno que não percebe qualquer relação consistente entre meios e fins (percepção de não-contingência), corre o mais grave risco motivacional. A experiência de que aos comportamentos dos alunos não correspondem efeitos minimamente consistentes leva à crença de incontrolabilidade total. A este tipo de experiência corresponde uma segunda forma de «desânimo aprendido» (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Weisz & Cameron, 1985), na

qual o aluno tem a percepção de que não há maneira de responder de forma a produzir o resultado desejado. Não se trata aqui de ele próprio não possuir as competências necessárias, mas sim de desconhecimento acerca das competências necessárias. Nestes casos assiste-se a uma diminuição de qualquer resposta por parte do aluno, a uma diminuição acentuada da persistência e da qualidade de realização (Connell & Harter, 1979; Harter, 1986). Trata-se de uma percepção de incontrolabilidade, aprendida em ambientes inconsistentes, pouco definidos e pouco estruturados, dos quais o aluno não é capaz de inferir qualquer relação previsível entre as consequências e as causas que as produziram. O risco destas situações é acentuado na medida em que as percepções de incontingência tendem a generalizar-se inadequadamente a outras situações, nas quais há contingência objectiva.

A literatura sugere estratégias para a organização do ensino/aprendizagem em sala de aula que visam influenciar as percepções meios-fins por parte dos alunos, afectando deste modo a sua motivação:

a) Promover a atribuição ao esforço

Procura-se contrariar o estilo de atribuição típico dos alunos—atribuição dos resultados escolares à capacidade e raramente a outras causas—focando o aluno no esforço e no desenvolvimento de estratégias baseadas no esforço (Ames, 1984; Covington, 1984; Johnson & Johnson, 1985; Stipek, 1984). Assim, enfatizar o erro como componente natural dos progressos no sentido da aprendizagem, ajudando o aluno no sentido de descobrir a maneira de resolver as tarefas enfatiza a atribuição ao esforço, modela a crença na relação entre esforço e resultados e enfraquece a crença na relação entre capacidade e resultados. Um sistema de avaliação referenciado ao critério focalizará o aluno no desenvolvimento de esforço, na medida em que estes sistemas de avaliação reduzem a ameaça de insucesso. A utilização de «feedback» informativo, sugerindo estratégias de melhorar, enfraquece a relação percebida entre capacidade e resultado tornando-se o esforço um factor de auto-avaliação mais saliente.

b) Fornecer informação sobre as relações causais em sala de aula

A estruturação da situação de aula, que se opõe ao caos, é a dimensão responsável pelas percepções de contingência dos alunos (percepções meios-fim), as quais constituem uma condição necessária à motivação e à aprendizagem. O desconhecimento acerca do que produz os resultados influencia directamente o nível de realização e, conseqüentemente, a avaliação da competência própria e a reacção afectiva a essa avaliação (Harter, 1986). Alguns dos comportamentos dos professores que contribuem para a estruturação são: a comunicação clara das expectativas, a resposta consistente e predizível e a contingência objectiva.

c) Minimizar os efeitos debilitantes da comparação social

No contexto da abordagem atribucional foram analisados os efeitos da competição na motivação e os processos psicológicos subjacentes de comparação social através dos quais estes efeitos se processam. As situações competitivas são motivacionalmente debilitantes para a maioria dos alunos. Não é a mera disponibilidade da informação de comparação social que é problemática. É quando esta informação é enfatizada que a relação entre esforço, resultado e afecto é desacreditada (Jagacinski & Nicholls, 1987). Nestas situações, devido à elevada probabilidade de insucesso, qualquer esforço é ameaçador, na medida em que uma atribuição ao esforço associada a um insucesso acentua a percepção de incapacidade. Na impossibilidade de utilizar estratégias comportamentais de evitamento, o aluno poderá utilizar estratégias cognitivas defensivas tais como a atribuição dos insucessos a factores externos (pelos quais não pode ser responsabilizado). Os principais aspectos das situações competitivas responsáveis por estes efeitos são a componente normativa e a componente pública das classificações escolares. A componente normativa focaliza as preocupações dos alunos na capacidade própria. O carácter normativo da avaliação reserva, por definição, o sucesso só aos melhores. A própria estimativa das probabilidades de sucesso é difícil e incerta, na medida em que o sucesso é definido por comparação com os resultados dos outros. A compo-

nente pública das classificações escolares enfatiza a informação de comparação social existente em sala de aula. Permitindo a comparação directa de resultados com os dos colegas e focando as preocupações do aluno na demonstração de capacidade, desvia-o da aprendizagem (Diener & Srull, 1979; Scheier & Carver, no prelo).

Os efeitos debilitantes da ansiedade sobre a realização em situação de testes de avaliação escolar, foram investigados por Hill (1980). Os alunos com alta ansiedade face aos testes ou atribuições negativas face à realização nos testes, não demonstram o que realmente sabem. As situações competitivas são grandemente responsáveis por estes efeitos. A investigação mostrou que as principais características da situação de teste que contribuem para os efeitos debilitantes são: os limites de tempo, a dificuldade do material do teste, as instruções sobre o teste e os formatos das perguntas e das respostas.

Percepções Eu-Fins

Trata-se de percepções acerca do controlo pessoal sobre resultados desejados. Alguns modelos da motivação em educação concebem a causalidade pessoal como um importante determinante da motivação dos alunos (Ames & Ames, 1985; Corno & Rohrkemper, 1985; deCharms, 1984; Harter, 1981; Ryan, Connell & Deci, 1985). A procura do sentimento de ser a causa ou o agente da acção própria é vista como um motivo em si mesma. Conceitos tais como os de «autonomia», e de «motivação intrínseca» reflectem a importância atribuída a este tipo de percepções.

Tradicionalmente estabeleceu-se uma dicotomia entre motivação intrínseca e motivação extrínseca e considerou-se apenas a primeira como o mecanismo motivacional eficaz para a aprendizagem. A investigação recente tem demonstrado que quer uma orientação intrínseca (investimento nas actividades por razões inerentes à própria natureza da actividade), quer uma orientação extrínseca (investimento nas actividades por razões externas à própria actividade, para obter aprovação, por exemplo), po-

dem levar ao sucesso académico. O aluno pode optar por diferentes caminhos: atribuir os seus resultados ao seu trabalho e esforço, ou optar por agradar a outros significativos. Em ambos os casos o aluno sabe o que controla os resultados. O seu investimento dependerá então da competência percebida pelo aluno para controlar esses meios ou recursos.

As fontes de motivação intrínseca, tais como a curiosidade, exploração e interesse, que levam o aluno a realizar a actividade pelas suas características inerentemente interessantes, constituem evidentemente uma importante fonte de motivação, produzindo o investimento continuado e afectos positivos. Assim, a oferta de um leque diversificado de opções em sala de aula poderá ir ao encontro aos interesses individuais de uma maior quantidade de crianças.

Contudo não é possível pretender que todas as actividades e tarefas em sala de aula tenham um valor intrínseco para todos os alunos. Muitas delas não são à partida interessantes. Nestas circunstâncias, as fontes de motivação extrínseca, tais como a obtenção de gratificações e de consequências positivas pela realização das tarefas, constituem também uma fonte importante de motivação em sala de aula. São sobretudo eficazes como forma de estimular o investimento inicial em actividades inerentemente pouco atractivas.

O risco de basear a motivação dos alunos em fontes extrínsecas reside na dependência exagerada do aluno face às recompensas, tornando-o pouco autónomo. Contudo a literatura sugere que, em determinadas condições do ambiente, a motivação extrínseca tenderá a internalizar-se progressivamente, originando comportamento auto-regulado por contraste com a regulação extrínseca (externa) do comportamento (Harter, 1981; Ryan, Connell & Deci, 1985). Inicialmente motivado por contingências externas esperadas, o aluno internaliza um sistema de auto-reforço e um sistema de critérios de realização, passando a valorizar pessoalmente, internamente, as actividades, tornando-se menos dependente do reforço e dos critérios do exterior. Inicialmente o aluno retira satisfação da aprovação externa. Mais tarde o prazer deriva de um sentimento de eficácia pessoal. Inicialmente o aluno sabe o que é importante conseguir com base

nos comportamentos que são recompensados. Mais tarde internaliza os critérios de avaliação. O comportamento auto-regulado distingue-se do comportamento motivado intrinsecamente. O primeiro conduz ao investimento não só em actividades intrinsecamente motivadoras mas também em actividades que, não sendo atractivas, são valorizadas pessoalmente pelo aluno. O comportamento auto-regulado aplica-se portanto a uma gama mais variada de actividades do que o comportamento intrinsecamente motivado, sendo pois mais compatível com as características típicas da aprendizagem em sala de aula.

Alguns factores da sala de aula afectam o desenvolvimento da auto-regulação do comportamento. Os factores que dificultam a regulação interna, a experiência de auto-determinação, produzindo afectos negativos de tensão e de coacção e associando-se a níveis baixos de aprendizagem conceptual, são:

- a) A recompensa extrínseca de actividades intrinsecamente motivadas.
- b) A utilização de recompensas controladoras e irrelevantes para a realização.
- c) A manutenção no tempo de reforços extrínsecos.
- d) A desaprovação de tentativas de realização independente.
- e) O reforço da dependência do adulto e do ambiente, salientando a adequação do comportamento do aluno àquilo que é esperado e não a realização em si mesma.

Pelo contrário, as atitudes que facilitam a regulação interna e a experiência de auto-determinação, produzindo afectos positivos e associando-se a níveis mais elevados de aprendizagem conceptual são:

- a) A aprovação de tentativas de realização independente.
- b) O reforço da responsabilidade pela realização própria.
- c) A valorização do pensamento independente.

Objectivos Motivacionais

Para além das percepções de controlo, que se traduzem na confiança ou dúvida acerca do que o aluno acha que é capaz de fazer, aquilo que o aluno deseja fazer constitui um segundo elemento fundamental da motivação.

Trata-se agora dos fins, dos objectivos, das finalidades valorizadas pelo aluno. Os objectivos motivacionais têm adquirido recentemente uma importância crescente e renovada na compreensão da motivação dos alunos em sala de aula (Ames & Ames, 1989; Blumenfeld, 1992; Lemos, 1993). Os objectivos são vistos como desempenhando uma função organizadora do comportamento, dirigindo-o para a obtenção dos fins desejados (Ames, 1992; Locke & Latham, 1990). Quer as percepções meios-fins, quer as percepções eu-meios, quer as percepções eu-fins dependem dos fins que o aluno se propõe. Por exemplo, se o objectivo do aluno é ter sucesso, as crenças meios-fins relevantes para a motivação serão crenças esforço-sucesso ou capacidade-sucesso. Por seu turno, as crenças eu-meios relevantes serão as percepções do aluno acerca do esforço que será capaz de desenvolver e acerca da sua capacidade. Mas, se o objectivo do aluno for agradar ao professor, as crenças meios-fins relevantes para a motivação serão crenças acerca do que produz a satisfação do professor, como por exemplo fazer o que ele diz. Por seu turno, as crenças eu-meios relevantes serão as percepções do aluno acerca das suas capacidades para se adequar ao que o professor quer.

Se a maioria dos alunos em sala de aula tem objectivos de sucesso, devido à própria natureza do processo de ensino/aprendizagem, que tende a acentuar este objectivo, é também verdade que alguns alunos parecem simplesmente ter desvalorizado, desistido deste objectivo. Por outro lado, a própria definição subjectiva de sucesso pode ser diferente para diferentes alunos. Finalmente, para além do sucesso, os alunos podem ter outros objectivos em sala de aula. Alguns dos comportamentos dos alunos podem ser mais bem compreendidos à luz destes outros motivos.

A análise dos diferentes efeitos motivacionais produzidos por diferentes objectivos tem trazido importantes contribuições para a motivação dos alunos em sala de aula.

Objectivos Académicos

A investigação conduzida no contexto da «teoria dos objectivos» tem-se debruçado sobretudo sobre dois tipos distintos de objectivos específicos, contidos no objectivo mais global «ter sucesso» (Ames & Ames, 1984; Dweck, 1985; Nicholls, 1984): os objectivos de «aprendizagem», em que ter sucesso significa desenvolver, melhorar os seus conhecimentos e competências e os objectivos de «realização», em que ter sucesso significa superar uma norma, ser melhor do que outros.

Estes dois tipos específicos de objectivos de «sucesso» associam-se a padrões de motivação diferentes e têm consequências diferentes no investimento do aluno e na realização escolar.

Os objectivos de «aprendizagem» facilitam uma percepção de competência elevada. De facto, o sucesso é mais provável, na medida em que o aumento de competência e de conhecimentos se refere às competências e conhecimentos anteriores do próprio aluno. Qualquer melhoria será entendida como um sucesso. Os objectivos de «realização» dificultam a percepção de competência elevada. De facto, o sucesso é menos provável, menos frequente e menos predizível, quando depende não apenas do nível atingido pelo sujeito, mas também do nível atingido pelos colegas. Os afectos negativos, tais como a ansiedade são mais prováveis se o objectivo é de «realização» e estes alunos podem mesmo desenvolver comportamentos que dificultem a boa realização dos colegas ou comportamentos do tipo copiar, tentar enganar o professor, etc.

A investigação sobre as relações entre objectivos de «aprendizagem», objectivos de «realização» e diferentes modos de pensar sobre si próprio e sobre as actividades de aprendizagem, sugere que os objectivos de «aprendizagem» promovem um padrão de motivação que se associa a uma qualidade de investimento que potencialmente manterá o comportamento de realização, enquanto os objectivos de «realização» fomentam um padrão motivacional orientado para evitar o insucesso (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Jagacinski & Nicholls, 1987; Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985). Há um acordo básico quanto às diferentes

consequências motivacionais da adopção de objectivos de «aprendizagem» e de «realização»: a percepção de baixa capacidade leva ao evitamento de tarefas desafiadoras apenas para os alunos com objectivos de «realização»; a avaliação positiva de si próprio é mais provável se o objectivo é de «aprendizagem», o que se traduzirá numa menor utilização de estratégias defensivas debilitantes; a crença de que o esforço e o resultado co-variavam é uma das características centrais associadas aos objectivos de «aprendizagem»; a auto-estima é mais facilmente ameaçada pelos insucessos se o objectivo é de «realização»; os alunos com objectivos de «realização» têm uma percepção de menor controlo do que os alunos com objectivos de «aprendizagem»; os objectivos de «aprendizagem» aumentam a quantidade de tempo que a criança passa em tarefas de aprendizagem e a sua persistência face a dificuldades mas, mais importante, a qualidade do seu investimento na aprendizagem é maior; os objectivos de «aprendizagem» associam-se à motivação intrínseca.

De forma geral os objectivos de «realização» bloqueiam a realização e a aprendizagem. Os objectivos de «aprendizagem» promovem a aprendizagem e a realização e o próprio desenvolvimento motivacional.

Algumas das condições de ensino/aprendizagem em sala de aula que facilitam a adopção de objectivos de «aprendizagem» são:

- a) Apresentar e modelar o valor da actividade como factor determinante do investimento.
- b) Associar afecto positivo ao esforço e à mestria nas tarefas.
- c) Recompensar o progresso.
- d) Ensinar estratégias gerais de resolução de problemas.

Objectivos Sociais e Relacionais

A literatura é muito escassa no que se refere aos efeitos motivacionais de outro tipo de objectivos, tais como objectivos de natureza social e interpessoal. Num projecto de investigação sobre a motivação dos alu-

nos em sala de aula, verifiquei no entanto que, em situação de aula, os alunos tipicamente perseguem uma variedade de objectivos académicos e não-académicos (Lemos, 1993). Mais concretamente, para além de objectivos de «aprendizagem» e de objectivos de «avaliação» (ou «realização»), os resultados revelaram objectivos de «trabalho» (objectivos do tipo realizar as tarefas, sem qualquer outro motivo adicional), objectivos de «adequação» (procurar manter-se a par do ritmo e sequência da aula, fazer o que o professor diz), objectivos «disciplinares» (portar-se bem, no sentido ético e moral do termo) e objectivos «relacionais» (manter e desenvolver relações interpessoais positivas com os professores e colegas).

Este estudo evidenciou que em sala de aula os alunos se orientam sobretudo para objectivos de «trabalho», isto é, para a realização de tarefas, sem que esta orientação seja intencionalmente instrumentalizada pelo aluno para atingir outro tipo de objectivos. Trata-se de uma orientação que sugere fortemente um carácter «tarefeiro», uma orientação para cumprir tarefas, em que a motivação parece esgotar-se com a realização da tarefa específica. É possível ver neste tipo de objectivos funções adaptativas. Representam um «estar na tarefa», uma oportunidade de exercitação e um tipo de orientação da acção cuja tradução comportamental é adequada ao que é esperado observar em sala de aula. Podem constituir uma fonte segura de avaliação positiva, quer através da avaliação social positiva, nomeadamente do professor (ou pelo menos do evitar de avaliação social negativa), quer através de uma avaliação académica positiva, na medida em que se traduzem num investimento e esforço aparentes, quer ainda através da concretização do objectivo na medida em que parecem objectivos fáceis, cuja concretização é garantida pela realização da acção comportamental em si mesma. A ausência de outras finalidades poderá também evitar as consequências negativas da sua não concretização, como por exemplo a frustração ou ansiedade.

Contudo estas potenciais consequências positivas não são intencionalizadas pelos alunos. Ou seja, se podem funcionar no sentido adaptativo, representam seguramente uma pobreza motivacional na medida em que não estão sob o controlo do sujeito e podem ainda representar

uma crença na inutilidade do perseguimento de outro tipo de objectivos. A sua preponderância e a sua não instrumentalização intencional fazem deste foco motivacional dos alunos uma situação de risco para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.

Os objectivos de «adequação» às regras e rotinas de gestão do processo de ensino/aprendizagem assumem também grande importância na orientação da acção dos alunos em sala de aula. Estes objectivos podem desempenhar uma função protectora, mantendo um comportamento adequado à situação de sala de aula. Por outro lado, podem também ser debilitantes, sobretudo no que se refere à autonomia na aprendizagem e ao desenvolvimento motivacional e geral. Os alunos tornam-se mais passivos, dependentes de fontes exteriores de incentivo e da organização e estrutura do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Os objectivos não académicos (sociais e interpessoais) podem favorecer ou inibir a motivação para a aprendizagem e realização. Podem ainda desempenhar outras funções importantes, nomeadamente funções de adaptação, que constituem, em si mesmas, uma finalidade educativa paralela à aprendizagem das matérias escolares (Lemos, 1993; Wentzel, 1991).

Os esforços do aluno no sentido de se comportar de acordo com o socialmente prescrito constituem um factor potencialmente relevante para a aprendizagem e realização em sala de aula, na medida em que criam uma atitude comportamental que aumenta as oportunidades de beneficiar da instrução do professor. O professor tende a valorizar o comportamento decorrente destes esforços, quer porque não interfere com a gestão da sala de aula, deixando o professor mais livre para se dedicar às tarefas de ensino, quer porque os professores tendem a penalizar academicamente os alunos mais mal comportados. Por outro lado, mesmo que o aluno valorize pouco os objectivos académicos ou se sinta pouco competente para realizar as tarefas, tenderá a envolver-se nas actividades, para cumprir o seu objectivo: adequar-se. Contudo os objectivos de «adequação» podem constranger o processo de aprendizagem, quando assumem precedência sobre a luta pela aprendizagem em si mesma. As-

sim, o ênfase excessivo por parte do professor na adequação dos alunos é motivacionalmente debilitante.

Os objectivos «relacionais» fomentam sentimentos de pertença, de fazer parte de um grupo de colegas, de ser aceite e de ser importante para os outros e, na ausência destes sentimentos, o aluno poderá não estar disponível para a aprendizagem. Assim, a promoção do envolvimento relacional em sala de aula assume uma importância primária (Skinner & Belmont, 1993). Contribuem para esta promoção atitudes e comportamentos do professor tais como:

- a) Reservar algum tempo para dedicar à interacção com os alunos.
- b) Ser sensível ao aluno como pessoa.
- c) Promover um relacionamento positivo entre alunos, tal como a entre-ajuda.
- d) Demonstrar aos alunos preocupação, interesse e confiança.

Intencionalidade

Finalmente, o próprio estabelecimento de objectivos é em si mesmo motivador (Lemos, 1993; Lemos & Estrela, 1991; Locke & Latahm, 1990; Nuttin, 1984). Um indivíduo sem objectivos é improdutivo e comporta-se ao sabor dos acontecimentos, sem direcção consistente, sendo empurrado em diferentes direcções, sem qualquer regulação interna do comportamento. A definição de objectivos a atingir dirige o comportamento, centra e focaliza a atenção e o esforço no sentido de os atingir, selecciona alvos preferenciais, desviando o sujeito dos estímulos irrelevantes. O estabelecimento de objectivos tem de ser acompanhado do desenvolvimento de planos ou projectos para os atingir, isto é, de estruturas meios-fins. No contexto de um plano ou projecto, actividades pouco motivadoras em si mesmas retiram força motivacional do objectivo final.

A medida em que o comportamento do aluno é orientado por objectivos e planos foi designada, na investigação atrás referenciada, como «in-

tencionalidade» dos alunos em sala de aula. A intencionalidade associa-se à regulação interna do comportamento e à capacidade de auto-direcção. O estudo revelou que os alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula são de forma geral pouco intencionais: a orientação da acção é pouco sustentada por estratégias meios-fim, os comportamentos não constituem meios através dos quais são perseguidos determinados objectivos. O aluno parece funcionar através de compromettimentos sucessivos em actividades ou tarefas, não articulados e não integrados em projectos pessoais. De acordo com a «teoria relacional da dinâmica comportamental» desenvolvida por Nuttin (1984) este tipo de funcionamento motivacional compromete o desenvolvimento da motivação e a possibilidade de regulação interna, a possibilidade de assumir a responsabilidade pelo seu próprio funcionamento e desenvolvimento (pessoalização). Nestas circunstâncias o aluno terá pouca possibilidade de potencializar os seus comportamentos, de os usar como recursos, meios, para atingir os seus objectivos. O sujeito fica limitado nas suas possibilidades de adaptação, especialmente no que se refere à possibilidade de adaptar as situações a si próprio (interferindo no seu próprio desenvolvimento).

Em sala de aula o professor pode promover a «intencionalidade» dos alunos através de diversas atitudes, tais como:

- a) Autonomia na direcção da acção própria

Apoiando os alunos na definição (ou aceitação) de objectivos, através de estratégias tais como a negociação de objectivos entre professor e alunos, em vez da imposição unidireccional de objectivos por parte do professor e a procura de pontes e relações entre objectivos pessoais do aluno e os objectivos de ensino do professor.

- b) Autonomia nas estratégias

Oferecendo possibilidades de escolha das estratégias ou planos para atingir os objectivos, ajudando os alunos a definir um plano compatível com as suas competências específicas.

- c) Integração das tarefas em cadeias meios-fim para o atingimento de um objectivo a mais longo prazo.
- d) «Feedback» frequente e informativo sobre o ponto em que o aluno se encontra no caminho para o objectivo.

Não se trata no entanto de deixar ao aluno a responsabilidade de decidir o que aprender e como, mas sim de ter em consideração os objectivos do aluno e de o ajudar a construí-los de forma realista e adaptada. A investigação mostra que os objectivos propostos pelo professor, desde que sejam aceites e pessoalizados pelo aluno, têm um efeito altamente motivador, nomeadamente na medida em que transmitem ao aluno que o professor acredita que ele será capaz de os atingir, promovendo a percepção de auto-eficácia.

Efeitos da Motivação do Aluno Sobre o Comportamento do Professor

O investimento *versus* desinteresse do aluno influencia o comportamento do professor (Newby, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Os professores tenderão a modificar o seu comportamento face a uma criança com base nas suas percepções acerca do investimento comportamental e emocional do aluno.

Dois tipos de relação são possíveis: (a) os professores podem *compensar* a falta de motivação do aluno, respondendo aos alunos menos envolvidos através de um aumento da estrutura, do envolvimento com a criança e do apoio à autonomia; (b) os professores podem *amplificar* a motivação inicial do aluno, respondendo aos alunos passivos e com emoções negativas através de um menor investimento nestes alunos, de uma diminuição da estrutura e de uma diminuição do apoio à autonomia.

É sobretudo o investimento comportamental do aluno e não tanto o seu envolvimento emocional que parece afectar o comportamento do

professor. Os alunos mais envolvidos comportamentalmente recebem, subsequentemente, mais apoios do contexto de sala de aula e os alunos menos motivados são relativamente mais negligenciados e coagidos e tratados com menos consistência e contingência.

Quanto ao envolvimento emocional, os alunos mais interessados e entusiastas recebem do professor, subsequentemente, mais atenção e maior liberdade de escolha. Os alunos com um envolvimento emocional negativo, recebem do professor, subsequentemente, estratégias compensatórias. Ou seja, os professores respondem aos alunos que exprimem mais emoções negativas (ansiedade, aborrecimento, depressão) permitindo-lhes mais escolhas e encorajando-os a seguir os seus interesses (apoio à autonomia).

Assim, em geral as relações são amplificadoras: o investimento positivo do aluno origina comportamentos positivos do professor, fomentando a sua participação activa e o investimento negativo do aluno origina comportamentos negativos do professor, que aumentam a sua passividade e retraimento das actividades de aprendizagem com que estes alunos se apresentam inicialmente.

Por outro lado, os professores tentam compensar o envolvimento emocional negativo. As reacções naturais do professor às emoções dos alunos poderão assim ajudar a melhorar a sua negatividade inicial.

Porque respondem os professores mais negativamente à falta de investimento comportamental por parte do aluno? A literatura sugere algumas explicações: (a) a passividade dos alunos é aversiva. Pode fazer com que o professor se sinta incompetente ou que os alunos não gostam dele. Em consequência, os professores gostarão também menos destes alunos e preferem passar menos tempo com eles (aumento da negligência); (b) a passividade pode também ser interpretada como falta de motivação interna, o que leva o professor a aplicar pressões externas para que o aluno participe nas actividades (aumento de coação).

Quanto ao envolvimento emocional, as emoções mais predominantes nos alunos em sala de aula são o aborrecimento e a ansiedade, os quais, em vez de repelir o professor, podem ser entendidos como sinal

de que o aluno necessita de actividades mais interessantes, levando a um aumento do apoio à autonomia.

Estes ciclos sublinham a urgência de intervir nos padrões de interacção entre alunos e professor. Se se deixar decorrer as interacções professor-aluno no seu curso típico, os professores tenderão a reforçar os níveis iniciais de investimento dos alunos. Os alunos que chegam motivacionalmente ricos tornar-se-ão mais ricos; aqueles cuja motivação inicial é baixa poderão deteriorar-se progressivamente. Modificar os comportamentos do professor no sentido da adopção de comportamentos que promovem o investimento dos alunos mais desencorajados e desanimados deve ser uma prioridade de qualquer reforma educativa.

Conclusão

Em síntese, quatro linhas orientadoras do comportamento do professor estimularão a motivação dos alunos:

1) Estruturação

A experiência de competência própria é promovida quando a sala de aula tem um nível óptimo de estrutura. A estrutura refere-se à quantidade de informação existente no contexto de sala de aula acerca dos modos eficazes de atingir resultados desejados. O seu oposto é o caos. Os professores podem oferecer estrutura através de estratégias variadas:

- a) Comunicando claramente as suas expectativas.
- b) Respondendo de forma consistente, predizível e contingente.
- c) Oferecendo ajuda e apoio instrumental.
- d) Adaptando as estratégias de ensino ao nível da criança.

2) Apoio à autonomia

Este apoio refere-se à quantidade de liberdade que é dada à criança para ela própria determinar o seu próprio comportamento. O opo-

to de ser apoiado neste sentido, é ser coagido. Os professores podem apoiar a autonomia:

- a) Permitindo à criança escolher as suas actividades de aprendizagem de entre um leque de possibilidades.
- b) Destacando para o aluno as relações entre as actividades escolares e os interesses das crianças.
- c) É especialmente importante a ausência de recompensas externas, de controlo e de pressões.

3) Relacionamento interpessoal

O envolvimento interpessoal, relacional, apesar de menos estudado no domínio da realização escolar, é também fundamental. O sentimento de pertença e de estar ligado a uma comunidade de colegas pode constituir uma importante fonte de motivação. O envolvimento refere-se à qualidade da relação interpessoal com os professores e colegas. Opõe-se à rejeição ou isolamento. Os professores envolvem-se com os alunos na medida em que:

- a) Dedicam tempo aos alunos.
- b) Expressam afeição pelos alunos.
- c) Retiram satisfação na interacção com os alunos.
- d) São sensíveis aos alunos.
- e) Disponibilizam recursos para os alunos.

4) Promoção da «intencionalidade»

A «intencionalidade» eleva o nível de realização e permite a autorregulação do comportamento. Os professores podem fomentar a intencionalidade dos alunos:

- a) Apoiando-os na construção e/ou aceitação de objectivos e de planos para os atingir.
- b) Fornecendo ao aluno informação sobre o ponto em que este se encontra, no caminho para os seus objectivos.

Ao considerar as estratégias para a promoção da motivação é importante equacionar a motivação não apenas com mudanças quantitativas no comportamento do aluno, tais como o tempo na tarefa ou o nível de realização, mas também com mudanças qualitativas no modo como os alunos se vêm a si próprios relativamente à tarefa, se envolvem no processo de ensino/aprendizagem e no modo como respondem às actividades e situações de aprendizagem.

Os diferentes factores da sala de aula que afectam a motivação do aluno sobrepreêm-se, pelo que devem ser trabalhados de forma concertada e coordenada, sem o que a contribuição positiva de um dos factores pode ser minada ou negada por estratégias inadequadas no que se refere a outro dos factores da sala de aula.

Referências Bibliográficas

- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E., & TEASDALE, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- 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. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- AMES, C., & AMES, R. E. (1984). Research on motivation in education: Vol.1 Student motivation. New York: Academic Press.
- AMES, C., & AMES, R. E. (1985). Research on motivation in education: Vol.2 The classroom milieu. New York: Academic Press.
- AMES, C., & AMES, R. E. (1989). Research on motivation in education: Vol. 3 Goals and cognitions. New York, Academic Press.
- AMES, C. & ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- BLUMENFELD, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- BRANDTSTÄDTER, J. (1984). Personal and social control over development: Some implications of an action perspective in life-span developmental psychology. In P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 6, pp. 1-32). New York: Academic Press.
- BROPHY, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.
- CHAPMAN, M., SKINNER, E. A., & BALTES, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 23, 246-253.
- CONNELL, J. P., & HARTER, S. (1979). The relationship between children's motivational orientation, perceived competence, and perceptions of control: A test of alternative models. University of Denver.
- CONNELL, J. P., & WELLBORN, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CORNO, L., & ROHRKEMPER, M. M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2): *The classroom milieu* (pp. 53-90). New York: Academic Press.
- 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.
- COVINGTON, M. V., & OMELICH, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- COVINGTON, M. V., & OMELICH, C. L. (1985). Ability and effort evaluation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 446-459.
- DECHARMS, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.1): *Student motivation* (pp. 275-311). New York: Academic Press.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- DIENER, E., & SRULL, T. K. (1979). Self-awareness, psychological perspective and self-reinforcement in relation to personal and social standards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 413-423.
- DWECK, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2): *The classroom milieu* (pp. 289-305). New York: Academic Press.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C. S., & ELLIOT, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., pp. 643-691). New York: Wiley.
- ELLIOT, E. S. & DWECK, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- FRESE, M., & SABINI, J. (Eds.). (1985). *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HARTER, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W. A. Collins (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 14, pp. 21-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HARTER, S. (1986). *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change*. University of Denver.
- HILL, K. T. (1980). Motivation, evaluation and educational testing policy. In L. J. Fyans (Ed.), *Achievement motivation: Recent trends in theory and research*. New York: Plenum.
- 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.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2): *The classroom milieu* (pp. 249-286). New York: Academic Press.
- LE MOS, 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.

- LE MOS, M. S. & ESTRELA, A. (1991). A dimensão cognitivo-motivacional da ação dos alunos em sala de aula. *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, 285-293.
- LOCKE, E. A., & LATHAM, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MCIVER, D. J., STIPEK, D. J., & DANIELS, D. H. (1991). Explaining within-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology*, 83, 201-211.
- NEWBY, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- NICHOLLS, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.1): *Student motivation* (pp. 39-76). New York: Academic Press.
- NICHOLLS, J. G., PATASHNICK, M. & NOLEN, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- NICHOLLS, T. J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NUTTIN, J. R. (1984). *Motivation, planning, and action*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.
- NUTTIN, J. R. & LENS, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.
- PINTRICH, P. R., & DE GROOT, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-50.
- RYAN, R. M., CONNELL, J. P., & DECI, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2): *The classroom milieu* (pp. 13-151). New York: Academic Press.
- SCHEIER, M. F., & CARVER, C. S. (no prelo). Self-directed attention and the comparison of self with standards. *Journal of Experimental Social Psychology*.
- SCHIEFELE, U. (1991). Interest learning, and motivation. *Educational Psychology*, 26, 299-324.

- SCHUNK, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-232.
- SKINNER, E. A. (1991). Development and perceived control: A dynamic model of action in context. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 167-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SKINNER, E. A., & BELMONT, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- SKINNER, E. A., WELLBORN, J. G., & CONNELL, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- STIPEK, D. J. (1984). Development of achievement motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.1): *Student motivation* (pp. 145-175). New York: Academic Press.
- TESSER, A., & CAMPBELL, J. (1985). A self-evaluation maintenance model of student motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2): *The classroom milieu* (pp. 217-247). New York: Academic Press.
- WEINER, B. (1984). Principles of a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.1): *Student motivation* (pp. 15-37). New York: Academic Press.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- WEISZ, R., & CAMERON, A. M. (1985). Individual differences in the student's sense of control. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2): *The classroom milieu* (pp. 93-114). New York: Academic Press.
- WENTZEL, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- WIGFIELD, A., & KARPATIAN, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in academic situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.

O que é que a família espera da escola? (1)

Ana Paula Relvas (2)

Introdução

Pensando na questão que se constitui como título desta comunicação, de imediato, parece surgir uma resposta aparentemente fácil e linear: a família espera que a escola ensine os seus filhos.

Quando esta resposta é equacionada em termos da sua própria concretização e efectivação (ensinar o quê, como, com que direitos e deveres?) revela-se a sua complexidade. Nesta perspectiva e em última análise, talvez nem a própria família saiba de forma linear e inequívoca o que espera da escola... Esta indefinição não impede, contudo, que tanto a família como a escola «discurssem» longamente sobre o tema. Na base do diálogo (ou do não-diálogo) o observador depara-se, frequentemente, com a acusação mútua. A escola não funciona, os professores não ligam aos miúdos, estão lá porque não arranjam outro emprego melhor, é o tipo de discurso que se pode ouvir amiúde às famílias. As famílias entregam-nos os filhos, demitem-se das suas funções educativas, não basta sermos professores temos também que ser pais, é o contraponto diversas vezes escutado junto da escola e dos professores.

1. Esta comunicação retoma alguns aspectos desenvolvidos pela autora de forma mais aprofundada no Cap. IV da obra *Família. Desenvolvimento numa perspectiva sistémica*, a publicar pela Editora Afrontamento, Porto.
2. Psicóloga e terapeuta familiar. Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.