



METAS DE REALIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO ESCOLAR*

** Leda Mezzaroba

RESUMO

A presente revisão bibliográfica analisa a influência, nas últimas décadas, do desenvolvimento de modelos teóricos de motivação escolar sobre as atividades de aprendizagem e tarefas realizadas pelos alunos. De acordo com os autores citados, a aprendizagem depende da presença de conhecimentos prévios, da capacidade e da motivação do aluno em termos de pensamentos e emoções que determinam o seu comportamento em sala-de-aula. Entre as principais características das "metas de realização" que elicitam modelos motivacionais qualitativamente diferentes nos alunos, destacam-se a "meta de domínio", a "meta de performance" e a "meta de alienação acadêmica", ainda pouco explorada. Conclui-se que a compreensão pelo professor das ligações entre o ambiente, a adoção de "meta de domínio" e os resultados motivacionais influenciam a aprendizagem profunda do aluno. Esse entendimento promove o envolvimento e a crença do aluno de que pode aprender e assim valoriza o esforço, como via de acesso ao êxito acadêmico.

Unitermos: motivação escolar, "teoria de metas de realização".

Key words: student's motivation, "achievement goal theory".

ABSTRACT

The present bibliographical review analyses the influence of theoretical models to motivate students to perform learning activities and tasks, in the last decades. According to theorists, learning depends on previous knowledge, student's skills and motivation in terms of thoughts and emotions which determine his/her behavior in the classroom. Among the main characteristics of the "achievement goals" that elicit motivation models qualitatively different in students, we can highlight the following: "mastery goal", "performance goal" and "academic alienation goal", still not much explored. We can conclude that the teacher's understanding of the connections between the environment, the adoption of the "mastery goal" and the motivation results deeply influences the student's learning. This understanding promotes the student's involvement and belief that he/she can learn and favors the concept that effort is a way to academic success.

* Texto elaborado para a disciplina "Motivação no Contexto Escolar", do Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação do Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck.

** Professora do Departamento de Patologia Aplicada, Legislação e Deontologia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina - UEL.
Mestre em Educação.

Os processos motivacionais que influenciam a aprendizagem e o desempenho do aluno têm merecido especial atenção de pesquisadores educacionais nas últimas décadas.

O desenvolvimento de modelos teóricos sobre motivação escolar permitiu revelar que a aprendizagem, fenômeno característico das interações sociais, depende essencialmente da capacidade do indivíduo (em parte hereditária), da presença de conhecimentos prévios e da motivação do aluno em termos de pensamentos e emoções.

Dentre os tópicos mais frequentes dos estudos que focalizaram a motivação escolar, WEINER (1990) destacou a motivação para realização, como especialmente estudada desde os anos 60, quando Atkinson implementou suas atividades de pesquisa sobre o tema. Embora a teoria da motivação à realização, formulada por Atkinson, em 1964, apresentasse avanços em relação a outras teorias que desconsideravam totalmente as emoções, ela não atendia à complexidade motivacional das emoções que são experimentadas nos contextos educacionais.

Ainda segundo Weiner, uma teoria viável da motivação dos alunos e do comportamento em sala-de-aula deveria incorporar uma gama de emoções, tais como orgulho, culpa, alegria, frustração, satisfação, entre outros. Além da série completa de emoções, uma teoria de motivação, para o autor, deveria incluir também a variedade de processos mentais envolvidos e explicar, não somente as ações lógicas e racionais, como também os aspectos irracionais do comportamento que os alunos apresentam em sala-de-aula.

Mais recentemente, uma tendência teórica mais ampla tornou-se emergente entre os cognitivistas, a Teoria de Metas de Realização. Esta teoria procura explicar como a adoção de metas de realização elicit modelos motivacionais qualitativamente diferentes nos alunos.

AMES (1992), definiu "metas de realização" como o conjunto de pensamentos, atribuições e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão executar. Por expectativa entende-se a estimativa subjetiva da consecução de um objetivo. Em outras palavras, as metas de realização são representadas por modos diferentes de enfrentar as tarefas acadêmicas. Quando o aluno desenvolve a crença de que essas intenções ou metas têm valor, são significativas para si próprio, e percebe que as suas ações contribuem para o alcance dos objetivos, passa a direcionar seu comportamento cognitivo e emotivo à realização.

No mesmo artigo, publicado em 1992, Ames descreveu a influência de certas estruturas do ambiente escolar sobre o tipo de meta que os alunos podem buscar. Essas estruturas incluem, principalmente, as tarefas e atividades de aprendizagem, as práticas avaliativas, o uso de recompensas e a distribuição de autoridade e responsabilidade. A autora ressaltou ainda a importância prática do entendimento, pelo professor, da ligação entre o ambiente, as metas e os resultados motivacionais, o que poderá auxiliar na criação das metas de realização desejadas.

De acordo com AMES (1992) e ARCHER (1994), a pesquisa sobre a motivação para realização gerou um consistente referencial teórico do qual se destacaram dois tipos de metas que diferem entre si. Referindo-se à diversidade de rótulos encontrados na literatura, as pesquisadoras rotularam esses constructos como

"meta de domínio" e "meta de performance". Salientaram que, conceitualmente, deve ficar clara a distinção entre as duas orientações, que representam modos contrastantes do aluno pensar, proceder e reagir às exigências ambientais. Envolve também concepções opostas de êxito e uma tomada de consciência metacognitiva da intenção de aprender, como observou BROPHY (1983).

A literatura atual oferece uma ampla caracterização dos alunos em função de suas metas. DWECK & ELLIOTT (1983), AMES (1992), BLUMENFELD (1992) e ARCHER (1994) forneceram, através dos resultados de suas pesquisas, uma descrição das reações comportamentais e/ou emocionais que distinguem quando o aluno tem em mente a meta aprender, em comparação com quem adota a meta performance.

Com relação ao padrão atribucional, o que define o aluno orientado ao domínio é que ele crê que o esforço e o resultado covariam (AMES, 1992). Ou seja, o aumento do esforço na realização da tarefa levará ao aumento do resultado (o êxito, o sucesso acadêmico) e, ao contrário, a diminuição do esforço levará ao fracasso. Essa crença mantém seu comportamento voltado à realização durante todo o tempo. Como consequência, há um comprometimento continuado com a qualidade de sua aprendizagem, com o processamento profundo da informação, gerando conteúdos ricos, complexos, organizados. Seu senso de eficácia, isto é, a crença de que pode controlar os eventos de sua vida, corresponde a um senso de domínio que é valorizado, que ele busca alcançar.

O aluno orientado ao domínio, espera desenvolver novas habilidades, tenta compreender seu trabalho e valoriza o processo como meio de melhorar seu nível de competência. Possui um senso de domínio baseado em padrões autoreferenciados, o que significa que compara os progressos com seus próprios desempenhos anteriores e não com o desempenho de outros alunos. Atribui seus eventuais fracassos a causas que pode controlar como a quantidade de esforço ou os hábitos de estudo. Assim, acredita que ao esforçar-se mais e melhor, alcançará o domínio.

Além disso, esse aluno admite a possibilidade de mudança de expectativa (por exemplo, um sucesso seguinte a um fracasso, a retomada de objetivos), o que influenciará suas ações futuras no sentido de manter ou aumentar seu engajamento e sua persistência ao aprender, à valorização da tarefa em si.

ANDERMAN & MAEHR (1994) relataram outras características do aluno orientado ao domínio: escolhe tarefas difíceis e desafiadoras, assumindo seus erros como aproximações ao acerto, como parte do processo de crescimento para chegar à realização; exterioriza emoções de orgulho e satisfação após o sucesso porque crê que se esforçou para isso. Após o fracasso, experimenta sentimentos de culpa pela inadequação do esforço empreendido, o que corresponde, nas palavras de DWECK & ELLIOTT (1983), a uma "tolerância ao fracasso" que é construtiva e positiva.

Os estudos de ARCHER (1994) demonstraram que o aluno orientado ao domínio usa mais efetivamente estratégias de aprendizagem metacognitivas, tais como monitorar seus progressos ou checar sua compreensão de um tópico é, consciente de seus benefícios (sua meta é compreender). É provável que se questione constantemente com perguntas como "qual o melhor modo de realizar esta tarefa"? ou "isso faz sentido"?



Finalmente, segundo a autora, a autopercepção da capacidade (o juízo sobre sua inteligência) tem menor influência sobre a meta domínio porque o foco de atenção está sobre a capacidade.

Para o aluno orientado à performance, o sucesso é questão de capacidade. Seu comportamento é guiado pela ligação que percebe entre a capacidade e o resultado. Sua autovalorização depende de quanto ele crê ser capaz de atingir o êxito. Em outras palavras, sua auto-estima depende da crença em sua própria inteligência, causa que não pode ser controlada por ele. Porque está orientado à performance, crê que sua capacidade é evidenciada por "fazer melhor que os outros" e, por isso, valoriza o reconhecimento público de que foi mais capaz que o grupo, através da comparação social (ARCHER, 1994).

A aprendizagem deste aluno é pobre, rotineira e mecânica, porque objetiva o produto e não o processo.

De maneira oposta à meta domínio, o aluno que adota a meta performance atribui o êxito a causas estáveis como a inteligência. Deste modo, rejeita a possibilidade de mudança de expectativa, o que provavelmente, levará à repetição do resultado obtido. Como consequência, o dispêndio de esforço foi visto por AMES (1992) como uma faca de dois gumes: de um lado, pode levar ao sucesso (quando não há risco percebido); de outro lado, pode ser ameaçador porque, se o aluno julgar que existe risco de fracasso, aumentar seus esforços e realmente fracassar, vai perceber este fracasso como consequente à falta de inteligência, o que poderá ser desastroso para a motivação.

O uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas é menos evidenciada no aluno com a meta performance, porque esse uso depende da crença de que o esforço leva ao sucesso e de que o fracasso pode ser remediado com mudanças de estratégias. Assim, o aluno com a meta performance aprende mais superficialmente que aquele orientado ao domínio.

A influência da capacidade percebida é de maior destaque no aluno orientado à performance porque visa a demonstrar sempre competência perante o grupo, ou pelo menos, esconder a incompetência.

Segundo ARCHER (1994), uma variedade tão grande de pensamentos, emoções e atribuições que podem se manifestar no contexto escolar justifica a ocorrência simultânea das metas domínio e performance nos alunos. De fato, em certas situações (como em tarefas monótonas e incompreensíveis) a meta performance pode prevalecer sobre o domínio. Em outras ocasiões, como decidir conhecer mais sobre um assunto, predomina a meta domínio.

No mesmo estudo descritivo, AMES (1994) investigou uma terceira orientação, a meta de alienação acadêmica, adicionada à Teoria de Metas, mas que permanece pouco explorada. A intenção do aluno com alienação acadêmica é de completar a tarefa com o mínimo de esforço, porém esta orientação não deve ser confundida com o menor esforço pretendido pelo aluno com a meta performance. No aluno alienado academicamente, o sucesso é obtido em outras áreas ou em atividades desenvolvidas fora da sala-de-aula, como em esportes, música, etc. Assim, nesse aluno, o interesse e a auto-estima não são dependentes da capacidade percebida. De acordo com os resultados obtidos na investigação de ARCHER (1994), os alunos orientados à

alienação acadêmica apresentam baixo uso de estratégias de aprendizagem, escolhem tarefas fáceis para não dispenderem esforços e não apresentam atitudes positivas em relação às disciplinas similares no futuro, ou não destacam a sua relevância.

AMES (1992) e BLUMENFELD (1992) consideraram que a Teoria das Metas de Realização, fundamentada na pesquisa recente, demonstrou a importância das diferenças individuais sobre a motivação do aluno; como já se observou, não é aumentar o autoconceito de capacidade, e sim aumentar a valorização do esforço como via de acesso ao êxito.

AMES (1992), em particular, descreveu que a variedade, diversidade, desafio e significado das tarefas aumentam o envolvimento ativo do aluno na aprendizagem. Além disso, o uso de práticas de avaliação não-normativas pelo professor (aquelas que comparam os alunos entre si) e a orientação dos alunos à autonomia, através da possibilidade de escolher e de "tomar decisões" em algumas atividades e situações (escolher um tópico para aprofundar seus conhecimentos ou declarar prioridades na conclusão da tarefa, por exemplo), desde que guiados pelo interesse e não pela minimização do esforço, são apresentadas como aplicações da Teoria de Metas sobre motivação escolar.

O gerenciamento das estruturas de aula que afetam a orientação da meta de domínio representa um campo de pesquisa que certamente tende a expandir-se, ou, como afirmou BLUMENFELD (1992) "está apenas começando".

SCHUTZ (1991), no entanto, considerou que, embora seja necessário que o aluno estabeleça metas quanto à sua atividade escolar, é importante que se considere que essas metas podem ser equivalentes ou até mais importante que outras, para a vida do aluno.

Conclui-se que a orientação do aluno ao domínio, tarefa inerente do professor, constitui uma das principais formas de promover a aprendizagem profunda, esquematizada, e também o envolvimento do aluno no processo educativo. Esse comprometimento mútuo, alicerçado em aprofundamentos teóricos e na pesquisa científica, promove o engajamento de professores e alunos com a Educação, pensamentos e emoções, mentes e corações unidos no sentido de desenvolver no aluno a crença de que pode aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, C. Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. **Journal of Education Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.
- ANDERMAN, E.M.; MAHER, M.L. Motivation and Schooling in the Middle Grades. **Review of Educational Research**, v. 64, n. 2, p. 287-309, 1994.
- ARCHER, J. Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. **Contemporary Educational Psychology**, v. 19, p. 430-446, 1994.



- BLUMENFELD, P.C. Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n.3, p. 272-281, 1992.
- BROPHY, J. Conceptualizing Student Motivation. **Educational Psychologist**, v. 18, n. 3, p. 200-215, 1983.
- DWECK, C.S.; ELLIOTT, E.S. Achievement Motivation. In. HETHERINGTON, E.H.; MUSSEN, P.H. (Ed.) **Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development**, v. 4, New York: John Wiley & Sons; p. 643-692, 1983.
- SCHUTZ, P.A. Goals in Self-Directed Behavior. **Educational Psychologist**, v. 26, n.1, p. 55-67, 1991.
- WEINER, B. History of Motivation Research in Education. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n.4, p. 616-622, 1990.