

Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno

*Teachers as sources of students' motivation: About the what and
the why of student learning*

WILLY LENS*

LENNIA MATOS**

MAARTEN VANSTEENKISTE***



RESUMO – Nesse artigo, discutiremos como os professores em suas aulas e os diretores, orientadores educacionais, entre outros profissionais atuantes no nível escolar, podem aumentar a quantidade e a qualidade da motivação dos alunos, influenciando naquilo *para que* os alunos estão motivados (ou seja, a realização dos seus objetivos acadêmicos) e as razões *porque* eles se empenham para alcançar esses objetivos. Baseados na Teoria do objetivo da realização (*Achievement Goal Theory*) e na Teoria de autodeterminação (*Self-determination theory*), discutiremos essas diferenças qualitativas na motivação dos alunos e tentaremos explicar porque os professores deveriam criar um ambiente de aprendizagem que promovesse esses tipos mais eficazes de motivação.

Descritores – Motivação discente; teoria da realização; teoria da autodeterminação.

ABSTRACT – In this article we will discuss how teachers in their classes and principals, teachers, student counselors, etc. on the school level can enhance the quantity and the quality of students' motivation by affecting *what* students are motivated for (i.e., their academic achievement goals) and the reasons *why* they strive to reach those. Based on Achievement goal theory and on Self-determination theory we will discuss these qualitative differences in students' motivation and we will try to explain why teachers should create a learning environment that fosters these more optimal types of motivation.

Key words – Student motivation; achievement goal theory; self-determination theory.

INTRODUÇÃO

É importante, para os alunos de todos os níveis educacionais, estarem bem motivados para seus estudos. E não é assim somente pelo fato da motivação ser um determinante importante na quantidade de tempo que os alunos gastam estudando, nos seus resultados escolares e nas realizações acadêmicas ao longo do tempo. É também uma causa importante da satisfação imediata em sua vida (bem-estar *versus* mal-estar). Jovens não-motivados ou desmotivados passam muito tempo na escola e em sua sala de estudo fazendo atividades nas quais realmente não estão interessados ou motivados.

Isso causa frustração e insatisfação, que podem ser expressas em um comportamento não-social.

A motivação não deveria ser considerada como um traço relativamente estável da personalidade. Ela é, sem dúvida, um processo psicológico no qual interatuam as características de personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas. Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos (por exemplo, diminuição de sua ansiedade nos testes; aumentando sua percepção de sua auto-eficácia acadêmica), mas também através da mudança do seu ambiente de aprendizagem

* Departamento de Psicologia, Universidade de Leuven, Bélgica. E-mail: <willy.lens@psy.kuleuven.ac.be>.

** Universidade de Lima e Universidade San Martin de Porres, Lima, Peru.

*** Universidade Ghent, Bélgica.

Artigo recebido em: outubro/2007. Aprovado em: dezembro/2007.

na cultura escolar (por exemplo, o currículo, as expectativas dos pais, o ambiente da sala de aula, no qual os professores são um fator importante).

Nesse artigo, discutiremos como os professores em suas aulas e os diretores, orientadores educacionais, entre outros profissionais atuantes no nível escolar, podem aumentar a quantidade e a qualidade da motivação dos alunos, influenciando naquilo *para que* os alunos estão motivados (ou seja, a realização dos seus objetivos acadêmicos) e as razões *porque* eles se empenham para alcançar esses objetivos (LENS e VANSTEENKISTE, 2006).

Tradicionalmente, a motivação é concebida como uma força psicologicamente dirigida. Os alunos, por exemplo, podem ser mais ou menos motivados para estudar e são diferentemente motivados para diferentes cursos. Mais recentemente, entretanto, não somente estudamos a força ou a *quantidade* de motivação, mas também, sua *qualidade*. Algumas metas (ou seja, metas de tarefas e metas intrínsecas) são melhores do que outras (metas que evitam o desempenho e metas extrínsecas) e razões pessoais são mais adaptáveis do que razões impessoais para estudar.

Baseados na Teoria do Objetivo da Realização (*Achievement Goal Theory*) (COVINGTON, 2000; PINTRICH e SCHUNK, 2002) e na Teoria de Auto-determinação (*Self-determination theory*) (DECI e RYAN, 2002; VANSTEENKISTE, LENS e DECI, 2006), discutiremos essas diferenças qualitativas na motivação dos alunos e tentaremos explicar porque os professores deveriam criar um ambiente de aprendizagem que promovesse esses tipos mais eficazes de motivação. Primeiramente, discutiremos a Teoria da Meta da Realização e em segundo, a Teoria da Autodeterminação.

TEORIA DA META DA REALIZAÇÃO

A Teoria da Meta da Realização é amplamente usada para compreender e explicar porque os alunos se envolvem em cenários acadêmicos. Também tem grande aplicabilidade em estudar os objetivos e enfoques pedagógicos dos professores para a Educação. Dentro da teoria da meta da realização, foram distinguidos quatro tipos de metas da realização (ELLIOT e MCGREGOR, 2002): *aproximação de domínio (mastery-approach)*, *evitação de domínio (mastery-avoidance)*, *aproximação de desempenho (performance-approach)* e *evitação de desempenho (performance-avoidance)*. Quando os alunos perseguem a *meta aproximação de domínio*, tendem a aumentar e demonstrar sua competência com compreensão e domínio de material, com a aprendizagem de algo, ganhando conhecimento ou desenvolvendo uma nova habilidade. Esses alunos definem competência baseados em um padrão auto-referenciado em tarefa,

dessa forma, avaliam seu progresso em relação às tarefas que foram bem realizadas no passado ou de acordo com a própria tarefa.

Com a *meta de evitação de domínio*, um aluno tenta direcionar a sua atenção para evitar o que não foi entendido, para o não-aprender ou o não-dominar a tarefa de aprendizagem.

Com a *meta abordagem de desempenho*, o aluno tenta parecer competente quando se compara com outros e tenta ser o melhor de todos ou ser melhor do que alguém na sala de aula.

Com a *meta evitação de desempenho*, um aluno tenta evitar maus julgamentos e se preservará de parecer inferiorizado quando comparado aos outros. Os alunos que possuem metas de desempenho usam um padrão interpessoal ou normativo para definir competência, porque eles avaliam a sua competência comparando-se aos outros.

A teoria da meta da realização foi usada não somente no estudo das metas de realização pessoal dos alunos, mas também no exame de estruturas da meta. As estruturas de metas se referem ao tipo de meta de realização que é destacado em um contexto específico, de acordo com as práticas e políticas educacionais dentro de uma sala de aula ou escola.

As escolas podem ser caracterizadas pela sua cultura escolar (MAEHR e MIDGLEY, 1996), dependendo do tipo de metas de realização que são enfatizadas dentro da escola. Todas as escolas desenvolvem suas próprias propostas e enfatizam diferentes aspectos sobre o que é 'educação' e cada escola tem sua própria cultura distinta. Uma maneira de caracterizar as culturas escolares é considerar o tipo de metas de realização das quais são a favor. De acordo com Maehr, Midgley e colaboradores (1996), as escolas podem ser descritas como tendo uma cultura que enfatiza a busca e obtenção das metas de desempenho ou domínio e essas metas ajudam os alunos a adotar seus próprios propósitos e objetivos para a aprendizagem e educação.

A percepção dos alunos sobre a cultura escolar de um domínio orientado foi associada às metas de domínio dos alunos, quando eles perceberam suas escolas como orientadoras de desempenho, os alunos, provavelmente, adotavam metas de desempenho. A evidência empírica também sugere que a cultura escolar afeta as concepções dos professores sobre um bom ensino, suas práticas educacionais (metas de realização dos professores) e suas expectativas sobre seus alunos. Além disso, as estruturas de metas que prevalecem na escola não apenas foram associadas à motivação dos alunos, mas também a outros resultados, tais como a aprendizagem e a realização acadêmica dos alunos (LENS, MATOS e VANSTEENKISTE, no prelo; MATOS, 2005; MATOS, LENS e VANSTEENKISTE, no prelo).

As metas de realização dos alunos foram associadas a vários resultados, tanto benéficos como mal-adaptações. A pesquisa tem consistentemente demonstrado que as *metas de abordagem de domínio* dos alunos foram relacionadas a resultados adaptativos tais como o uso de estratégias de aprendizagem de nível profundo e maior comprometimento cognitivo e, em alguns casos, ainda melhor realização acadêmica (VANSTEENKISTE, SIMONS, LENS, SOENENS, MATOS e LACANTE, 2004).

Por outro lado, efeitos negativos (como notas baixas, auto-dificultar-se) estavam associados à adoção de *metas de evitação de desempenho* (MIDGLEY e URDAN, 2001). Com relação à *metas de abordagem de desempenho*, não há evidências tão conclusivas quanto no caso de metas de domínio. Essas metas de realização foram positivamente relacionadas ou não-relacionadas a diferentes resultados, tais como o uso de estratégias de aprendizagem e realização acadêmica (WOLTERS, YU e PINTRICH, 2001, MATOS LENS e VANSTEENKISTE, no prelo).

Concluindo, muitas escolas deveriam mudar, de uma cultura predominantemente competitiva e de desempenho orientado, para uma cultura que fomentasse a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, o domínio e o interesse intrínseco em compreender e domínio de tarefas de aprendizagem desafiadoras. Os professores são os agentes mais importantes para fazer essa mudança acontecer.

TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Metas motivacionais

A teoria da autodeterminação (SDT – Self-Determination Theory) faz uma importante distinção entre duas diferentes questões motivacionais: *porquê versus para que*. Qual é o objetivo de sua atividade e por que você quer realizar esse objetivo; quais são as razões que o levam ao esforço para atingir esse objetivo?

Duas categorias qualitativamente diferentes de metas motivacionais são distinguidas: *metas intrínsecas*, tais como contribuição do meio social, saúde, desenvolvimento pessoal, aprendizagem e filiação, versus *metas extrínsecas*, tais como fama, sucesso, dinheiro e aparência física. As *metas intrínsecas* são assim rotuladas porque estão satisfazendo as três necessidades humanas psicológicas básicas que estão distinguidas na teoria SDT: as necessidades de autonomia, de competência, e de relação. As *metas intrínsecas* estão relacionadas positivamente ao bem-estar psicológico e à adaptação positiva. Quando as pessoas estão focadas em *metas extrínsecas*, tais como metas de desempenho, elas tendem a ser mais orientadas em direção a comparações

interpessoais e sinais externos adquiridos de automérito (KASSER, RYAN, COUCHMAN e SHELDON, 2004). Isso conduz à aprendizagem mais superficial, baixo bem-estar, ansiedade mais alta e menor persistência (VANSTEENKISTE, LENS e DECI, 2006).

Regulamentação comportamental

Mas não somente é importante o tipo ou o conteúdo das metas dos alunos e dos professores (tarefas e metas intrínsecas *versus* desempenho e metas extrínsecas). A teoria da autodeterminação (RYAN e DECI, 2000) distingue cinco tipos de regulação comportamental, um para as ações intrinsecamente motivadas e quatro para ações extrinsecamente motivadas.

Quando uma ação é intrinsecamente motivada, ela é também intrinsecamente regulada, seu local de causalidade percebida é interno (dentro do ator). Interesse intrínseco, prazer e satisfação inerente estão regulando ou controlando a atividade. Para ações motivadas extrinsecamente, Ryan e Deci (2002) distinguem quatro tipos diferentes de razão ou regulação comportamental. Há uma ampla evidência empírica de que esses quatro tipos de regulação comportamental diferem em qualidade (VANSTEENKISTE, 2005; VANSTEENKISTE, LENS e DECI, 2006).

Regulação externa é a pior. A percepção do local de controle ou a razão para a ação é externa ou totalmente fora do indivíduo (uma recompensa extrínseca prometida, um castigo ameaçador, uma ordem). Um aluno pode estar (até mesmo altamente) motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite (motivação extrínseca e regulamento externo).

Regulação introjetada é um tanto melhor. O indivíduo tomou para si a razão externa para a atividade, sem aceitá-la como uma razão pessoal ou sem de fato introjetá-la. Por exemplo, um aluno pode dar o que de melhor de si na escola, porque seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque senão teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda, porque não quer se sentir culpado.

Regulação identificada significa que a razão para fazer alguma coisa é ainda de origem externa, mas em parte já é algo também interno, porque o indivíduo percebe a razão como pessoalmente importante. Um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Ele se percebe como um futuro arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, conseqüentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar. Também a meta tem valor, relevância e importância pessoais.

Finalmente, o melhor tipo de motivação extrínseca qualitativamente é caracterizado, pela *regulação inte-*

grada. A razão externa para a atividade é percebida totalmente coerente com o autoconceito. Esse é o tipo mais autodeterminado de comportamento extrinsecamente motivado. A percepção local de controle é interna, assim como ela é uma motivação intrínseca.

CONCLUSÃO

O resultado do que foi dito anteriormente é que a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca torna-se menos relevante quando consideramos os diferentes tipos de regulação comportamental. O que mais importa é o que regula a minha própria ação. Qual é a causa ou a razão: uma parte integrada própria de mim mesmo (motivação autônoma) ou algo que experimento como externo para mim mesmo (motivação controlada)?

Não é somente a força ou a intensidade da motivação dos alunos que importa. As escolas, em geral, e os professores em suas salas de aula deveriam criar um ambiente de aprendizagem que ressaltasse uma motivação de alta qualidade. Eles podem fazer isso ajudando os alunos a adquirirem imediatamente aprendizagens ou direcionando a metas para tarefas e metas intrínsecas imediatas ou apoiando a percepção do local de controle dos alunos ou sua motivação autônoma.

REFERÊNCIAS

- COVINGTON, M. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. **Annual Review of Psychology**, n. 51, p. 171- 200, 2000.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Rochester: University of Rochester Press, 2002.
- ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A. A 2 X 2 Achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 80, p. 501-519, 2001.
- KASSER, M.; RYAN, R. M.; COUCHMAN, C. E.; SHELDON, K. M. Materialistic values: Their causes and consequences. KASSER, T.; KANFER, A. D. (Ed.). **Psychology and consumer cultures: The struggle for a good life in a materialistic world**. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. p. 11-28.
- LENS, W.; VANSTEENKISTE, M. (2006). Motivation: About the “why” and “what for” of human behavior. PAWLIK, K.; D’YDEWALLE, G. (Ed.). **Psychological concepts: An international historical perspective**. Hove, UK: Psychology Press, 2004. p. 249-270.
- MAEHR, M. L.; MIDGLEY, C. **Transforming school cultures**. Boulder: Westview Press, 1996.
- MATOS, L. **School culture, teachers’ and students’ achievement goals as communicating vessels**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, University of Leuven, Leuven, 2005.
- MATOS, L.; LENS, W.; VANSTEENKISTE, M. Achievement goal orientations, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. **Psychologica Bélgica**. (no prelo).
- MIDGLEY, C.; URDAN, T. Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. **Contemporary Educational Psychology**, n. 26, p. 61-75, 2001.
- PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education: Theory, research and application**. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, n. 55, p. 68-78, 2000.
- VANSTEENKISTE, M. **Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, University of Leuven, Leuven, .
- VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. **Educational Psychologist**, n. 41, p. 19-31, 2006.
- VANSTEENKISTE, M.; SIMONS, J.; LENS, W.; SOENENS, B.; MATOS, L.; LACANTE, M. Less is sometimes more: Goal-content matters. **Journal of Educational Psychology**, n. 96, p. 755- 764, 2004.
- WOLTERS C. A.; YU, S. L.; PINTRICH, P. R. The relation between goal orientation and students’ motivational beliefs and self-regulated learning. **Learning and Individual Differences**, n. 8, p. 211-238, 1996.