

O Lugar das Variáveis Motivacionais no Processo de Instrução e Aprendizagem: A Teoria dos Objectivos de Realização

Pedro Miguel Gomes Cordeiro¹, Willy Lens² & Maria da Graça Bidarra³

Este artigo pretende discutir a importância das variáveis motivacionais em contexto escolar, pela influência que exercem na aprendizagem, no rendimento escolar e no bem-estar dos alunos. Restringimos a nossa análise à teoria dos objectivos de realização, porque é, no presente, uma das perspectivas teóricas mais utilizada no âmbito da psicologia educacional, em segundo lugar, pela importância que dá ao estudo da qualidade (a par da quantidade) da motivação dos alunos e, em terceiro lugar, porque adopta uma perspectiva situacional e contextualizada da motivação dos alunos (e dos professores). Mais especificamente, aborda a influência que os factores contextuais, situados ao nível da cultura de escola e das práticas de instrução dos professores, exercem sobre a orientação dos objectivos de realização dos alunos (mestria vs. aproximação do desempenho e evitamento do desempenho).

Introdução

Num mundo em constante transformação, em todas as dimensões da vida humana, torna-se impossível ensinar todo o conhecimento e competências necessárias para o futuro. Esta realidade torna premente, nas escolas, a necessidade de redireccionar os objectivos educativos para a formação contínua dos alunos, agora concebidos como *life-long learners* (Maehr & Midgley, 1996). Por outro lado, exige uma reflexão mais aprofundada acerca dos processos motivacionais, bem como dos ambientes de aprendizagem que os podem promover ou coarctar, de modo a encontrar (novas) formas de envolver os alunos nas tarefas escolares e otimizar a qualidade da sua motivação para aprender (Matos, 2005). Com efeito, os ambientes escolar e de sala

¹ Universidade de Coimbra

² Universidade de Leuven

³ Universidade de Coimbra

de aula revelam-se contextos motivacionais muito importantes para os alunos, na medida em que influenciam a sua percepção da natureza e propósito da aprendizagem.

Neste sentido, a teoria dos objectivos de realização (*goal achievement theory*) vem reequacionar o valor explicativo absoluto das explicações motivacionais assentes em processos e constructos intrapsicológicos (e.g., conceitos de *necessidades* e de *motivos*) e vem propor, em alternativa, um modelo situado ou contextualizado da motivação que realça a influência dos ambientes de aprendizagem na orientação dos objectivos, aprendizagem, desempenho escolar e bem-estar psicológico dos alunos. Mais concretamente, realça a importância da estrutura de objectivos promovidos pelo professor em sala de aula (e as práticas de instrução associadas) e da estrutura de objectivos enfatizados pela escola ou cultura de escola (Matos, 2005). Contudo, prevê que o efeito destes contextos seja mediado pelas estruturas cognitivo-motivacionais dos alunos, a saber, a sua percepção da estrutura de objectivos do professor e da escola e, ainda, o conteúdo dos seus objectivos motivacionais.

A investigação realizada no quadro da teoria dos objectivos de realização tem demonstrado que a orientação dos objectivos pessoais do professor norteia a adopção e valorização diferencial de uma estrutura de objectivos de sala de aula (*classroom goal structure*) a que estão associadas práticas lectivas que tornam salientes certos conteúdos, metodologias e finalidades do ensino (Ames, 1992; Dweck, 1986; Elliot & Harackiewicz, 1996; Maehr & Midgley, 1996; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000a). A percepção, pelos alunos, do conteúdo dos objectivos de realização (mestria vs. desempenho) tornados salientes em sala de aula, pelo professor, é mediada pelos processos motivacionais dos alunos (e.g., a sua própria orientação dos objectivos de realização) e influencia a adopção de objectivos de realização congruentes, com impacto diferencial na qualidade da aprendizagem e rendimento escolar. A percepção da estrutura de objectivos do professor pelos alunos é, em simultâneo, uma percepção da cultura escolar, em grande parte, via acção do professor. Com efeito, a orientação de objectivos e práticas do professor em sala de aula são influenciadas pela estrutura de objectivos, nível de ensino e filosofia educativa assumida pela gestão do estabelecimento escolar.

Desta forma, a *teoria dos objectivos de realização* introduz a escola e os professores na equação da motivação dos alunos, tornando-os co-agentes e co-responsáveis no processo, o que contraria a atribuição de responsabilidade exclusiva ao aluno perante a atitude e comportamento (des) motivado em sala de aula. Tem ainda o mérito de marcar uma viragem no estudo da quantidade para a qualidade da motivação, considerando o valor motivacional diferencial do conteúdo (mestria vs desempenho) dos objectivos dos alunos.

Este artigo pretende sistematizar os principais resultados da investigação realizada no âmbito da teoria dos objectivos de realização, para compreender de que forma a estrutura de objectivos da escola e do professor, bem como as suas práticas de instrução, influenciam a motivação, a aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos, via percepção que os alunos têm daquelas variáveis. Começa por situar-se esta teoria no contexto das teorias da motivação, destacando os seus principais conceitos, apresentando, de seguida, os resultados da investigação que apontam o(s) sentido(s) dos processos de influência dos contextos escolares sobre a motivação e rendimento escolar dos alunos, ressaltando sempre o papel mediacional da estrutura de objectivos do aluno. Por fim, serão apresentadas algumas considerações heurísticas potencialmente geradoras de futuras investigações.

Teoria dos Objectivos de Realização

Contextualização e conceitos nucleares

Ao longo das últimas décadas, e em continuidade com todo um passado, a psicologia da educação tem assumido o estudo da aprendizagem como foco de investigação prioritário (Perry, Turner, & Meyer, 2006; Pintrich, 1994). Contudo, só durante a década de 70, a investigação no domínio dos processos motivacionais em educação surge de forma mais sistemática (Ford, 1992; Weiner, 1990), constituindo, actualmente, um dos tópicos de estudo de maior relevância (Anderman & Wolters, 2006; Berliner, 2006; Calfee, 2006).

Apesar de muitos progressos terem sido feitos desde que Corno e Mandinach (1983) identificaram a necessidade de uma teoria integrada da aprendizagem e motivação em sala de aula, surpreendentemente, uma esmagadora maioria desta investigação, conduzida sob a égide dos paradigmas comportamental e cognitivo, tem-se centrado em características isoladas da aprendizagem e dos comportamentos e contextos de ensino, em vez de os estudar em interacção, para compreender a forma como se influenciam mutuamente (Perry, Turner, & Meyer, 2006).

Nesta linha, as abordagens comportamentais, fundadas na lei do efeito, concebem o reforço como o mecanismo primário para estabelecer e manter o comportamento e a punição como o mecanismo primário para o extinguir (Perry, Turner, & Meyer, 2006). Assim, para compreender a aprendizagem e a motivação do aluno, seria necessário ter acesso à história individual das recompensas (Brophy, 2004). Mais tarde, as abordagens cognitivistas, insatisfeitas com as explicações reducionistas do behaviorismo,

vêm realçar o papel das variáveis mediadoras do comportamento humano, tais como as crenças, necessidades e objectivos (Perry, Turner, & Meyer, 2006), sobretudo em situações de tomada de decisão e desempenho. O seu foco de análise afasta-se do determinismo ambiental behaviorista, onde o historial de reforços ou punições externas regulam de forma dessubjectivada e em absoluto o comportamento, e vem realçar os factores intrínsecos da motivação (e.g., interesse, objectivos). Sendo assim, o reforço é internalizado, concebido como uma expectativa ou com o valor que representa para o indivíduo, mais do que o produto da sua história de reforços. Contudo, em ambas as perspectivas, permanece uma tendência predominante para um estudo da motivação escolar centrado nos processos e características dos alunos.

O paradigma cognitivista deu origem a muitas teorias e modelos da motivação, tais como, a teoria da atribuição, a teoria da expectativa-valor, a teoria dos objectivos de realização e a teoria da auto-determinação, que tomaram os objectivos de realização como foco central de análise, tendo gerado um vasto corpo de investigação sobre a motivação de realização em sala de aula. Embora ainda prisioneiras de uma perspectiva muito centrada no indivíduo, tal reflecte uma mudança geral na investigação educacional no sentido de criar modelos mais situados ou ecológicos da motivação e aprendizagem (Perry, Turner, & Meyer, 2006). Mais concretamente, sob a influência de perspectivas sócio-culturais, assiste-se a uma mudança evidente de orientação no estudo da motivação e aprendizagem: das abordagens individualistas, que concebem os processos motivacionais como traços de personalidade (*trait specific*), para as abordagens contextualizadas, que realçam a natureza adaptativa (*task specific*) da motivação e aprendizagem dos alunos.

Não é intenção deste artigo abordar todas as teorias e perspectivas supra citadas, por exigências de especificidade do objecto de análise. Pretende-se, antes, limitar o foco de análise à teoria dos objectivos de realização, por quatro aspectos fundamentais: primeiro, porque se assume como uma das teorias (a par da teoria da expectativa-valor) que gerou um leque mais vasto de investigações acerca da motivação para a realização em contexto de sala de aula; segundo, porque considera explicitamente a influência dos professores e dos contextos educativos na adopção de objectivos de aprendizagem pelos alunos; terceiro, pela centralidade que devolveu aos constructos motivacionais, conferindo-lhes um estatuto e valor explicativo próprio, realçando a forma como impulsionam e influenciam as aprendizagens e o desempenho escolar; quarto, e último, pelo contributo que o estudo do conteúdo ou qualidade da motivação representou para a compreensão dos processos de motivação, aprendizagem e rendimento escolar dos alunos.

Ainda que seja difícil determinar, de forma exacta, a origem específica da teoria dos objectivos de realização (Anderson & Wolters, 2006), é possível destacar que, desde 1980, diversos investigadores da psicologia da motivação, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da educação têm desenvolvido e analisado constructos associados à orientação para objectivos, com a finalidade de estudar a aprendizagem e o desempenho dos alunos em tarefas académicas e em situações de sala de aula (Ames & Archer, 1988; Anderman & Maehr, 1994; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Kaplan & Midgley, 1997; Maehr & Anderman, 1993; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Meece & Miller, 2001; Pintrich, 2000a; Pintrich & Schunk, 2002; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996).

Entre as teorias que abordam a prossecução de objectivos de realização, a teoria dos objectivos de realização é aquela que mais investigação tem gerado no presente (Ames, 1992; Dweck, 1986; Maehr, & Midgley, 1996; Nicholls, 1984). Da investigação que produziu, surgiram dois constructos centrais, que importa, desde logo, definir: o conceito de objectivos de realização e de orientação para objectivos. O termo *objectivos de realização*⁴ (*achievement goals*) pode ser definido como “The cognitive representations of what individuals are trying to attain and (...) can guide and direct achievement behavior” (Linnenbrink & Pintrich, 2000, p. 195). Em contextos de aprendizagem, podem ser definidos como “the aims of students’ striving for success in achievement settings” (Mouratidis, 2009, p. 51). A orientação dos objectivos (*goal orientation*) refere-se às intenções ou razões dos indivíduos para se envolverem em comportamentos específicos de realização e as formas que encontram para responder a estas situações (Ames, 1992; Anderman, Austin, & Johnson, 2002; Anderman & Wolters, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 1996, 2002; Urdan, 1997, in Anderman & Wolters, 2006).

A orientação dos objectivos dos alunos varia de acordo com os indivíduos e com exigências situacionais diferentes, sendo despoletadas por situações específicas de realização de acordo com os objectivos aí enfatizados (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). Diferentes tipos de orientação dos objectivos dos alunos correspondem, não só a formas distintas de motivação individual para a aprendizagem, como também a formas de adaptação a estruturas de objectivos diferentes realçados

⁴ O termo *objectivos (goals)* tem uma longa história no campo da motivação (Anderman & Wolters, 2006). Aparece como um conceito relevante no campo da motivação após outros terem perdido a sua popularidade. Dos modelos das *necessidades*, que explicavam a motivação académica no início do sec. XX (Pintrich & Schunk, 2002), ao conceito de *motivos*, o termo *objectivos* emerge como um constructo central nas teorias sociocognitivas da motivação académica e, pela primeira vez, considera o papel do contexto da sua interacção com as características dos alunos ou professores.

pela escola e pelo professor em sala de aula. Isto é, a compreensão da qualidade dos objectivos de realização dos alunos deve ser interpretada tendo em conta factores associados aos contextos escolar e de sala de aula.

Assim sendo, por que objectivos (*what*) ou para atingir que objectivos (*what for*) lutam os alunos quando se envolvem em tarefas específicas de aprendizagem? Como é que a orientação dos objectivos dos alunos é influenciada pela estrutura de objectivos promovida pela escola e pelo professor, em sala de aula?

Orientação dos Objectivos dos Alunos, Aprendizagem e Rendimento Escolar

De acordo com a teoria da orientação para objectivos, os alunos podem prosseguir objectivos de aprendizagem (*learning goals, mastery goals*) ou objectivos de desempenho (*performance goals*) (Elliot & Harackiewicz, 1996). Os alunos orientados por objectivos de aprendizagem definem a sua competência numa tarefa de realização a partir de padrões auto-referenciais (Elliot, 1999, 2005), estão intrinsecamente motivados para compreender e dominar as tarefas de realização (*task focused*), para fazer novas aprendizagens e desenvolver competências (Lens & Vansteenkiste, 2006), com o objectivo de melhorar o nível de desempenho ou de aprendizagens anteriores (*self-referenced*) (Elliot, 1999, 2005). Valorizam o trabalho árduo e o esforço que colocam nas tarefas, atribuindo a sua importância à forma como conduzem ao desenvolvimento progressivo de capacidades, conhecimento e competências pessoais, e não como uma forma de compensar a falta de capacidade. Assim, perseguem tarefas cada vez mais difíceis e desafiantes, acreditando que o sucesso é, fundamentalmente, dependente do esforço que colocam nessas tarefas. Percepcionam os erros como aspectos normais do processo de aprendizagem, e não como fracassos, excepto se resultarem de um esforço insuficiente ou inadequado na preparação ou realização da tarefa. Contudo, quando é o caso, podem emergir sentimentos de culpa (Ames & Archer, 1988; Pintrich & Schunk, 1996). Na avaliação dos resultados de aprendizagem, comparam-se a si mesmo e às suas *performances* passadas em tarefas semelhantes, fazendo uso de um critério de progressão pessoal como critério normativo de avaliação (Anderman & Wolters, 2006). Em suma, o sucesso ou insucesso é visto em termos absolutos, através da forma como o aluno responde às questões: compreendi bem a tarefa? Sei, agora, mais do que antes? Consegui resolver eficazmente o problema?

Ao invés, quando os alunos perseguem objectivos de desempenho, a sua preocupação não reside em compreender e dominar as tarefas de aprendizagem, mas sim ter

melhores notas do que os seus colegas (Elliot & Harackiewicz, 1996) e deixar junto deles uma boa impressão acerca do seu desempenho (Anderman & Wolters, 2006; Lens & Vansteenkiste, 2006). A teoria dos objectivos de realização, no seguimento das investigações de Atkinson (1957) e McClelland (1953), vem distinguir, adentro da categoria de objectivos de desempenho, os objectivos de aproximação do desempenho (*performance-approach*) e evitamento do desempenho (*performance avoidance*), explicando a natureza diferencial dos resultados a que conduzem (Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Pintrich, 2000a).

Os alunos motivados por objectivos de aproximação do desempenho definem o sentimento de competência por comparação com os colegas. O seu principal objectivo é superar os resultados académicos dos pares, demonstrar capacidades superiores e obter julgamentos positivos acerca da sua competência (Anderman & Wolters, 2006; Covington, 2000; Dweck, 1986; Maehr & Midgley, 1996)⁵.

Já os alunos motivados por objectivos de evitamento do desempenho definem a competência igualmente de acordo com critérios normativos, mas atribuem-lhe uma valência negativa, o que os leva a recear e a querer evitar que os seus resultados sejam ultrapassados pelos resultados dos colegas. Mais especificamente, tentam evitar julgamentos negativos, nomeadamente ser percebidos como incompetentes ou com fracas capacidades, comparativamente aos colegas (Anderman & Wolters, 2006). Em consequência, protegem-se deste risco, evitando tarefas desafiantes ou procurando realizar apenas tarefas fáceis, uma vez que estas não exigem grande esforço para obter resultados. Assim, baseiam a sua satisfação na capacidade que pensam ter demonstrado e relacionam, negativamente, o elevado esforço com a satisfação, sentindo-se competentes quando alcançam o sucesso com pouco esforço (Ames & Archer, 1988). Em ambas as subcategorias de objectivos de realização, o desempenho e os resultados (na tarefa) são fundamentalmente baseados em critérios de comparação social e os erros são percebidos como depreciativos da sua auto-estima (Lens & Vansteenkiste, 2006).

Mais recentemente, Pintrich (2000a) e Elliot e McGregor (2001) defenderam que também os objectivos de mestria dos alunos podem ser subdivididos em objectivos de aproximação da mestria (*mastery approach*) e evitamento da mestria (*mastery avoidance*).

⁵ Esta orientação envolve o estabelecimento de superioridade sobre os outros: uma pessoa é bem sucedida quando mostra mais capacidade que os seus pares e quando se sente mais competente que eles (Matos, 2005).

Os objectivos de aproximação da mestria referem-se ao que "(...) until then was referred to as mastery goals" (Lens & Vansteenkiste, 2006, p. 12). Conduzem o aluno a dominar e a compreender profundamente as tarefas de aprendizagem ou a melhorar o nível anterior de desempenho, valorizando positivamente uma noção de competência auto-referente ou referenciada à tarefa de realização. Relacionam-se com a utilização, pelos alunos, de estratégias profundas de aprendizagem, com uma elevada percepção de competência e auto-eficácia, bem como com atribuições positivas (Schunk & Zimmerman, 2006), que se mantêm mesmo quando confrontados com tarefas difíceis (Dweck & Legget, 1988).

Já os objectivos de evitamento da mestria levam os alunos a definir igualmente um sentimento de competência auto-referente ou referente à tarefa, mas que valorizam negativamente, conduzindo-os a evitar situações em que a possibilidade de falhar ou não progredir esteja iminente. Isto é, receiam não compreender ou não conseguir dominar a tarefa, estar errados ou realizar a tarefa de forma incorrecta (Pintrich, 2000a). Elliot e McGregor (2001) apresentam dados que apontam para efeitos mais negativos e debilitantes dos objectivos de evitamento da mestria, quando comparados com os objectivos de aproximação da mestria. Não obstante, até à data, pouca investigação se tem centrado nos objectivos de evitamento da mestria, sendo necessário, no futuro, procurar explorar esta área, a fim de lhe conferir um maior suporte empírico (Pintrich, 2000a).

A investigação realizada no âmbito da teoria dos objectivos de realização tem demonstrado, de forma geral, que uma motivação de maior qualidade conduz a resultados melhores e mais adaptativos. Com efeito, têm sido encontrados alguns padrões de resultados consistentes que apontam inequivocamente para as consequências positivas de uma orientação para objectivos de aprendizagem em contextos educativos (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Trash, 2002; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001, Pintrich, 2000a; Pintrich & Schunk, 2002), embora sejam mais inconsistentes quando avaliam as implicações da orientação para objectivos de desempenho (Elliot & Moller, 2003). No entanto, resultados de algumas investigações referem que a orientação para objectivos de aprendizagem apenas prediz o interesse e não o rendimento académico (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 2000).

Existe um vasto leque de evidências empíricas que relaciona a orientação para objectivos de mestria com a obtenção de resultados de aprendizagem adaptativos (Anderman & Maehr, 1994; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash 2002; Midgley, Kaplan, Middleton, 2001; Pintrich, 2000b), tais como: a escolha, o esforço e a persistência nas tarefas experimentais e académicas (Anderman & Wolters, 2006;

Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Baron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000); uma maior referência à utilização de estratégias profundas de aprendizagem⁶ (Ames & Archer, 1988; Covington, 2000; Pintrich, 2000b; Pintrich & De Groot, 1990; Struyf, Waeytens, Lens, & Vandenberghe, 1997); a utilização de competências metacognitivas e um maior envolvimento em aprendizagens auto-reguladas (Ames & Archer, 1988; Anderman & Wolters, 2006; Covington, 2000; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Meece & Miller, 2001; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000b; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schrauben, 1992; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos, & Lacante, 2004).

Já as investigações que associam a orientação para objectivos de desempenho ao envolvimento e resultados escolares dos alunos têm obtido um padrão de resultados híbrido e confuso, embora tendencialmente negativo. Com efeito, resultados de algumas investigações apontam para uma associação entre objectivos de desempenho e resultados escolares negativos (Pintrich & Schunk, 2002), tais como: a obtenção de notas baixas e a adopção de estratégias auto-incapacitantes (Midgley & Urdan, 2001); a presença de padrões menos positivos de motivação e auto-regulação (Ames & Archer, 1988; Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998); a adopção de estratégias superficiais de aprendizagem (Ames & Archer, 1988; Covington, 2000; Pintrich & Schrauben, 1992); a experiência de maiores índices de ansiedade (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, et al., 2000); o prejuízo da motivação intrínseca (Elliot & Harackiewicz, 1996) e o evitamento da procura de ajuda e novos desafios (Middleton & Midgley, 1997; Ryan, Hicks, & Midgley, 1997).

⁶ A investigação tem produzido definições e classificações diferentes para o constructo de estratégias de aprendizagem. Entwistle (1988) refere-se ao conceito de *approaches to learning*, identificando três tipos de abordagens à aprendizagem. Na abordagem superficial (*surface learning approach*), a motivação é extrínseca e a estratégia orienta-se para a simples acumulação, memorização e reprodução de conhecimentos. Na abordagem profunda (*deep-level learning approach*), a motivação é intrínseca e a estratégia orienta-se para a busca e atribuição de um significado pessoal para os conteúdos aprendidos. É uma abordagem típica da experiência de *good teaching*, em alunos a quem é dada liberdade na aprendizagem (no que aprender e em como aprender; Entwistle, 1990). Na abordagem estratégica (*strategic approach*) a motivação baseia-se na competição e a estratégia envolve a organização do tempo e dos materiais de estudo de forma a maximizar o sucesso e as classificações. Struyf, Waeytens, Lens e Vandenberghe (1997) evidenciaram que os alunos com uma orientação de objectivos para a aprendizagem relataram o uso de estratégias mais profundas de aprendizagem, enquanto os alunos com uma orientação de objectivos de desempenho fizeram uso de estratégias de aprendizagem mais superficiais. Encontraram, ainda, uma associação positiva entre as estratégias de aprendizagem profundas e o rendimento académico e, inversamente, uma relação negativa entre a utilização de estratégias superficiais de aprendizagem e o rendimento académico. As abordagens ao estudo revelam-se um factor determinante do rendimento académico, registando-se, igualmente, uma forte relação entre as abordagens ao estudo e as atribuições causais do desempenho (Ferreira, Raposo, & Bidarra, neste volume).

Contudo, investigações mais recentes revelaram que a orientação para objectivos de desempenho nem sempre está associada a resultados negativos (Barron & Harackiewicz, 2000; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000). Em algumas situações, e para algumas pessoas, podem promover comportamentos de desempenho positivos (Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998) e prever os resultados académicos (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997).

Este padrão de resultados torna-se mais claro quando avalia, de forma independente, os objectivos de aproximação do desempenho e de evitamento do desempenho. De forma geral, os resultados têm evidenciado um consenso elevado na consideração dos efeitos negativos associados à orientação para objectivos de evitamento do desempenho, embora sejam menos consistentes no tocante aos efeitos da orientação de objectivos de aproximação do desempenho (Matos, 2005).

Os objectivos de evitamento do desempenho têm sido associados a um baixo envolvimento nas tarefas de aprendizagem e a um baixo rendimento académico (Elliot & Church, 1997; Elliot & Covington, 2001; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz et al, 2000; Kaplan & Middleton, 2002; Middleton & Midgley, 1997; Midgley & Urdan, 2001); à adopção de estratégias comportamentais auto-invalidantes (Midgley & Urdan, 2001); à experiência de maiores níveis de ansiedade nos exames (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997) e ao empobrecimento da motivação intrínseca (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Pelo contrário, os objectivos de aproximação do desempenho têm sido positiva ou negativamente relacionados com as estratégias de aprendizagem e com o rendimento académico (e.g., Elliot & Moller, 2003; Matos, 2005; Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2007; Wolters, Yu & Pintrich, 1996)⁷. Algumas investigações encontraram associações positivas entre os objectivos de aproximação do desempenho, a adopção de estratégias profundas de aprendizagem e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas pelos alunos (Pintrich, 2000b; Wolters Yu, & Pintrich, 1996). Contudo, outros estudos não encontraram qualquer relação entre os objectivos de aproximação do desempenho e a adopção de estratégias de aprendizagem profundas (Elliot & Moller, 2003) ou até associaram a orientação de objectivos de desempenho em alunos do ensino secundário ao uso de estratégias superficiais de aprendizagem (Harackiewicz et al., 2000).

⁷ Neste sentido, os objectivos de aproximação do desempenho não estão relacionados com a motivação intrínseca, mas estão positivamente associados à *performance*. É, assim, importante explorar o papel motivacional dos objectivos de aproximação e evitamento do desempenho e o seu impacto na motivação e aprendizagem (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002).

A investigação mostra igualmente que em algumas situações e para algumas pessoas, os objectivos de aproximação do desempenho predizem positivamente a persistência e o rendimento académico (Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998; Harackiewicz et al., 1997, *in* Harackiewicz Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000), embora nem sempre fosse encontrada uma relação com uma maior persistência nas aprendizagens (Wolters, 2004). Outros estudos encontram ainda uma relação positiva entre os objectivos de aproximação do desempenho e resultados positivos na conclusão do curso para alunos do ensino secundário (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999, 2001; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Harackiewicz et al., 1997, 2000; Wolters, 2004), o que nem sempre se verificou em estudos realizados com alunos mais novos (Pintrich, 2000; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Este padrão de resultados sugere a necessidade de construção de um modelo orientado para a concretização de objectivos múltiplos nos alunos em que ambas as categorias de objectivos (mestria e desempenho) podem ter consequências positivas e complementares, favorecendo a motivação e o desempenho em contexto educativo (Barron & Harackiewicz, 2000; Harackiewicz et al., 2000).

Orientação dos Objectivos do Professor e Práticas de Instrução

Diferentes grupos de investigadores da teoria dos objectivos de realização têm vindo a estudar com mais intensidade a motivação dos alunos quando comparada com o estudo dos processos motivacionais dos professores. A investigação referente aos aspectos motivacionais dos professores encontra-se pouco desenvolvida e tem-se centrado na força e não na qualidade da motivação (Butler, 2007; Jesus & Lens, 2005), apesar da importância do papel dos professores em todo o processo educativo.

Weinstein e Mayer (1986, p. 315) referem, a este propósito, que “good teaching includes students how to learn, how to remember, how to think, and how to motivate themselves”. Os professores são actores importantes pela forma como criam um ambiente especial ou estrutura de sala de aula (Matos, 2005), que vai moldar a percepção pelos alunos da natureza e do propósito da aprendizagem (Ames, 1992) e mediar muitos dos efeitos da escolaridade nos resultados escolares.

As práticas de instrução adoptadas pelos professores em sala de aula tornam salientes estruturas de objectivos de realização que vão influenciar a orientação dos objectivos dos alunos, a aprendizagem e o desempenho em tarefas de realização (Ames, 1992;

Matos, 2005)⁸. Este efeito é mediado pela forma como os alunos percebem a estrutura de objectivos e pelos seus próprios objectivos de realização.

Os resultados da investigação revelam que os professores que promovem estruturas de objectivos de sala de aula orientados para a aprendizagem tendem a desenvolver práticas de instrução orientadas para a aprendizagem, o que, por sua vez, promove a adopção de objectivos de aprendizagem pelos alunos (Matos, 2005). Por seu lado, os professores que promovem estruturas de objectivos de sala de aula orientados para o desempenho fazem uso de práticas mais orientadas para o desempenho e promovem a adopção pelos alunos de objectivos orientados para o desempenho (Anderman & Maehr, 1994; Maehr & Anderman, 1993; Maehr & Midgley, 1996; Midgley, 2002; Wolters, 2004).

Os professores que promovem uma estrutura de sala de aula orientada para a aprendizagem referem-se ao processo de aprendizagem como um processo activo e isso reflecte-se nas suas práticas de instrução: enfatizam o esforço, em detrimento do valor absoluto do resultado nos testes; apoiam-se em critérios de progresso individual para avaliar o aluno (Ames, 1992); valorizam práticas de avaliação formativa; estimulam os alunos com tarefas diversas, desafiantes e significativas; fomentam a compreensão dos conteúdos, explicando as razões da sua importância; solicitam o envolvimento e a interacção dos alunos (Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009); dão oportunidades de repetir o trabalho escolar e fornecem alternativas de tarefas, de entre as quais os alunos devem optar (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002); dão *feedback* em privado, acerca do processo das aprendizagens, reforçando a ideia de que os erros são parte do processo de aprendizagem e preocupam-se com os alunos, dando-lhes apoio cognitivo, social e emocional e reforçando os seus progressos de aprendizagem (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, 2001)⁹. Em suma, ajudam os alunos a compreender as tarefas, responsabilizando-os pelas aprendizagens, encorajando-os quando encontram dificuldades, ensinando-os a

⁸ As estruturas de objectivos de sala de aula podem ser definidas como "goal-related messages made salient in the achievement setting (i.e., laboratory, classrooms, schools) that relate to, and most likely influence the personal goals that individuals pursue in those settings" (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002, p. 24). Fazendo uso de um racional semelhante, outros investigadores generalizaram estas mensagens orientadas por objectivos à escola, denominando-as de *school-level goal structures* (e.g., Maehr & Anderman, 1993).

⁹ Os professores orientados para a mestria desenvolvem competências de *scaffolding*, isto é, de apoio social e afectivo ajustado às necessidades do aluno (Wood, Runner, & Ross, 1976, in Perry, Turner, & Meyer, 2006). Focados na aprendizagem e no progresso, estes professores articulam emoções positivas e promovem a colaboração dos alunos, fazendo uso de estratégias tais como ajudar os alunos a compreender as tarefas e estimulando-os a explicar e a justificar o que compreenderam. Os padrões de *scaffolding* relacionam-se com um baixo comportamento de evitamento e com a percepção de objectivos de aprendizagem.

lidar com a ansiedade e dando-lhes apoio, criando desta forma condições para a sua participação (Perry, Turner, & Meyer, 2006).

A investigação revela que a ênfase dada, pelo professor, a uma estrutura de objectivos de sala de aula orientada para a aprendizagem induz nos alunos a percepção de uma estrutura de objectivos com o mesmo conteúdo (Maehr & Anderman, 1993; Maehr & Midgley, 1996; Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009), promove a motivação intrínseca na aprendizagem (Maehr & Midgley, 1996)¹⁰ e a obtenção de resultados académicos adaptativos (ver Midgley & Urdan, 2001).

Já os professores que promovem uma estrutura de objectivos de sala de aula orientada para o desempenho optam por práticas de instrução onde dão somente um tipo de trabalho, formam grupos com base na capacidade, salientam as avaliações formais (sumativas) e as classificações (Patrick et al., 2001)¹¹, realçam a importância de dar respostas correctas e de evitar os erros (Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009) e dão *feedback* em público acerca dos resultados da avaliação, destacando as notas mais baixas e as mais elevadas e/ou dando privilégios especiais, segundo os melhores resultados.

As práticas de instrução que enfatizam uma estrutura de objectivos de sala de aula orientada para o desempenho reforçam nos alunos a percepção de uma estrutura de objectivos de sala de aula orientada para o desempenho (Anderman & Wolters, 2006), o que os conduz a centrarem-se na percepção da sua capacidade, deterioram o interesse na tarefa de aprendizagem, não conduzindo a um processamento profundo da informação (Graham & Golan, 1991), nem à utilização de processos metacognitivos (Grolnick & Ryan, 1987). Estão ainda associadas a resultados académicos desadaptativos, relacionando-se negativamente com as notas dos testes (Ames & Archer, 1988; Anderman & Midgley, 1997; Midgley, 2002; Urdan, Midgley, & Anderman, 1998; Wolters, 2004). Por último, a ênfase na objectividade dos testes e na classificação

¹⁰ Não obstante, a avaliação em contextos académicos é considerada mais importante quando o aluno progride de um nível escolar para o seguinte. Investigações futuras deverão distinguir as dimensões de aproximação e evitamento das estruturas de objectivos de sala de aula orientadas para o desempenho e relacioná-las com os resultados académicos dos alunos.

¹¹ A avaliação pode ser definida como "processes and means by which what is done is appraised" (Maehr, 2000, in Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009). É um processo crítico na educação, largamente dependente do que é avaliado e de como são comunicados os resultados aos alunos, uma vez que fornece aos alunos a moldura dos objectivos e o seu significado na sua Escola (Maehr, 2000, in Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009). A investigação tem sublinhado que a forma como os alunos são avaliados é um aspecto importante na sua motivação (Struyf, Vandenberghe, & Lens, 2001). Mais concretamente, as diferentes modalidades de avaliação levadas a cabo pelos professores são responsáveis pela promoção de diferentes orientações para objectivos nos alunos, influenciando diferencialmente a sua motivação (Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009).

final (Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2009) activam estados emocionais negativos, tais como a ansiedade e o medo do fracasso (Maehr & Midgley, 1996).

Cultura Escolar e Estrutura de Objectivos da Escola

Todas as escolas têm uma cultura distinta, desenvolvem os seus próprios objectivos e enfatizam diferentes aspectos relacionados com o que é “ser escola” (Maehr & Midgley, 1996). A cultura escolar pode ser definida como “deep patterns of values, beliefs, and traditions that have been formed over the course of [the school’s] history” (Deal & Peterson, 1990, *in* Matos, 2005, p. 18). Matos, Lens e Vansteenkiste (2009, p.5) referem que o termo *cultura escolar* envolve “(...) a functioning system in which different groups that play an important role at school, will relate and interact with one another in a particular way”. Estas crenças e valores partilhados pela comunidade educativa moldam os propósitos e a forma de agir dos indivíduos (Maehr & Midgley, 1996), asseguram os sistemas de significado, o valor e o objectivo das actividades, dando origem a pensamentos e percepções específicos acerca daquilo por que vale a pena lutar (Maehr & Fyans, 1989).

As escolas divergem nos objectivos que valorizam. Um dos aspectos distintivos das escolas prende-se com a estrutura de objectivos (*school-level goal structures*) que tornam salientes (Maehr & Midgley, 1996): objectivos de aprendizagem e de desempenho (Maehr & Midgley, 1996). A percepção da estrutura de objectivos enfatizada pela escola influencia a orientação dos objectivos dos professores, bem como as suas práticas de instrução e leva os alunos a adoptar os seus próprios objectivos para a aprendizagem, influenciando a direcção, intensidade e qualidade da sua aprendizagem e motivação (Maehr & Midgley, 1996).

Nesta linha, a percepção, pelos alunos, de uma cultura de escola orientada para a aprendizagem está associada a uma orientação dos seus objectivos para a aprendizagem. Ao invés, a percepção, pelos alunos de uma cultura de escola orientada para objectivos de desempenho está associada ao desenvolvimento de objectivos pessoais orientados para o desempenho (Roeser, Midgley, & Urda, 1996)¹². Este efeito parece mais pronunciado em alunos provenientes de uma classe socioeconómica baixa, verificando-se o efeito oposto para alunos provenientes de uma classe

¹² Neste estudo, a percepção da cultura escolar explica uma maior percentagem da variância nos resultados dos alunos, mesmo quando consideradas as variáveis família e pares, que se sabe desempenharem um papel importante na motivação e aprendizagem.

socioeconómica alta (Maehr & Fyans, 1989). Tal sugere que a influência da cultura escolar é mais efectiva para alunos que partem de situações socioeconómicas desfavoráveis (Maehr & Midgley, 1996).

Por seu lado, Roeser, Marachi e Gehlbach (2002) revelaram que, em escolas nas quais os directores afirmavam fazer uso de práticas ou políticas orientadas para o desempenho (e.g., promoviam a competição entre professores), os professores afirmavam, de forma congruente, fazer uso de práticas mais orientadas para o desempenho. De igual forma, quando os directores afirmavam fazer uso de práticas e políticas mais orientadas para a aprendizagem (e.g., oportunidades de melhorar o seu trabalho), havia mais professores que referiam fazer uso de abordagens mais orientadas para a aprendizagem.

Os mesmos autores referem, a este propósito, que os professores realçam estruturas de objectivos de sala de aula diferentes, consoante o nível de ensino que ministram. Mais concretamente, os professores do ensino secundário e do ensino superior faziam mais uso de orientações de objectivos de desempenho e menos uso de abordagens orientadas para a aprendizagem, quando comparados com professores do ensino básico. No mesmo sentido, um estudo de Midgley, Anderman e Hicks (1995) revelou que os professores e os alunos das escolas secundárias, comparativamente aos das escolas básicas, percebem as culturas escolares como mais orientadas para o desempenho e menos para a aprendizagem.

É também concebível que diferentes culturas escolares estejam associadas a diferentes tipos de escolarização, sobretudo quando comparada a escola pública e privada (Matos, 2005). Nos EUA, os professores que trabalham em escolas privadas detêm uma melhor compreensão dos objectivos da escola, das suas normas e valores imputados a professores e alunos, comparativamente aos professores das escolas públicas. Percebem também uma maior autonomia acerca da forma e do conteúdo das matérias a ensinar, bem como dos materiais a utilizar (Talbert & McLaughlin, 1996, *in* Matos, 2005). Nesta linha, Coleman, Hoffer e Kilgore (1982, *in* Matos, 2005, p. 20) referiram que os alunos das escolas privadas têm melhores resultados cognitivos e uma melhor performance nos testes de avaliação. Nesta linha, concluem: "Private schools seem to be more successful than public schools in creating an interest in learning and encouraging interest in higher education".

Em suma, a cultura escolar desempenha um papel importante na forma como determina a orientação dos objectivos dos alunos e influencia as abordagens à instrução dos professores, bem patentes nas práticas lectivas que adoptam em sala de aula.

Contudo, a compreensão deste efeito exige uma análise mais profunda (e interactiva) das subculturas existentes dentro da cultura escolar, isto é, da forma como a cultura escolar é experienciada pelos professores, alunos e outros grupos que estão inseridos neste contexto (Matos, 2005).

Considerações finais

Como vimos, uma das teorias mais proeminentes no domínio da motivação escolar é a teoria dos objectivos de realização (Dweck, 1986; Elliot, 1999; Maehr & Midgley, 1996; Nicholls, 1984) que tem o mérito de, através do constructo de *objectivos de realização*, ter introduzido o estudo qualitativo (vs. quantitativo) da motivação dos alunos, operando a síntese entre as dimensões individual e contextual dos processos motivacionais. Esta teoria (a par da teoria da auto-determinação) assume que a definição de motivação óptima e a sua relação com resultados positivos depende primariamente do tipo (i.e., a qualidade) de motivação, em vez da força (i.e., a quantidade) da motivação (Deci & Ryan, 2000). Permite igualmente identificar os factores contextuais que podem afectar a qualidade da motivação dos alunos e dos professores, a partir da análise simultânea das relações de causalidade (antecedentes e consequentes) que estabelecem entre si.

Para a abordagem dos objectivos de realização é central a distinção feita entre objectivos de mestria e objectivos de desempenho (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988; Nicholls, 1984). Os objectivos de mestria envolvem o desejo de aprender material novo ou desenvolver as capacidades do aluno. Pelo contrário, os objectivos de desempenho referem-se ao desejo de ter melhores resultados que os outros (aproximação do desempenho) ou evitar ter piores resultados que eles (evitamento do desempenho).

Grosso modo, a investigação é unânime em considerar que quando o professor enfatiza uma estrutura de objectivos intrínsecos, de mestria ou aprendizagem induz a activação de uma orientação de objectivos de conteúdo semelhante, nos alunos, a que se associam a mobilização de estratégias de aprendizagens profundas, níveis superiores de ajustamento psicológico e melhores resultados académicos. Ao invés, a promoção, pelos professores, de uma estrutura de objectivos de evitamento do desempenho correlaciona-se com a adopção, por parte dos alunos, de estratégias de aprendizagem superficiais, com a experiência de maiores níveis de ansiedade e com uma diminuição do rendimento escolar.

Os resultados já não são tão claros quando os professores promovem uma estrutura de objectivos orientada para a aproximação do desempenho, uma vez que parecem conduzir os alunos, tanto a resultados positivos, como negativos, em termos de rendimento escolar.

A orientação dos objectivos do professor e dos alunos parece ser igualmente influenciada pela estrutura de objectivos promovida pela escola. A investigação demonstra que uma estrutura de objectivos de escola orientada para a aprendizagem correlaciona-se positivamente com a adopção, pelo professor, de práticas lectivas orientadas para a aprendizagem e com a mesma orientação dos objectivos por parte dos alunos. Pelo contrário, uma estrutura de objectivos de escola orientada para o desempenho correlaciona-se positivamente com a adopção de práticas lectivas pelos professores orientadas para a valorização dos resultados escolares dos alunos e com uma orientação dos objectivos dos alunos orientada para o desempenho.

Este padrão de resultados é mediado pela percepção que o aluno faz das estruturas de objectivos do professor e da escola. Neste sentido, a percepção, pelos alunos, de uma estrutura de objectivos e práticas de instrução orientadas para a aprendizagem (escola e professor) influencia a adopção de uma orientação de objectivos de aprendizagem, a utilização de estratégias de aprendizagem profundas e conduzem a resultados académicos superiores. Pelo contrário, a percepção de uma estrutura de objectivos orientada para o evitamento do desempenho correlaciona-se com a experiência de emoções negativas, com a utilização de estratégias de aprendizagem superficiais e com um baixo rendimento académico.

Grosso modo, os resultados da investigação vêm reconhecer que a qualidade da motivação dos alunos é um processo situado e contextualizado, sublinhando a co-responsabilidade da escola e dos professores na promoção de uma estrutura de objectivos e práticas de instrução particular. Tal contraria algumas atribuições redutoras e deterministas (e.g., genéticas, educação familiar) que desresponsabilizam ou minimizam a importância dos agentes e contextos educativos neste processo.

Contudo, como é que a escola e os professores pretendem que os alunos se esforcem, utilizem estratégias de aprendizagem profundas e se envolvam nas tarefas de sala de aula se estimulam neles, progressivamente, estruturas de objectivos e práticas de avaliação centradas no desempenho? Mais, como é que os alunos percebem este paradoxo e como afecta a sua orientação para objectivos de realização e a qualidade da sua aprendizagem? Esta percepção está associada a resultados académicos adaptativos ou desadaptativos? Será que os alunos desenvolvem uma “abordagem

estratégica” à aprendizagem, onde conciliam objectivos de mestria e de aproximação do desempenho, consoante, por exemplo a disciplina, a abordagem à instrução do professor ou até a escola frequentada?

Um último aspecto merece a nossa atenção. A teoria dos objectivos de realização permite, como vimos, o estudo a múltiplos níveis das variáveis motivacionais associadas aos alunos, ao professor e à escola, o que representa uma viragem fundamental do estudo da motivação, agora situada em sala de aula. Ao conceber-se a estrutura de objectivos da escola, dos professores e alunos como vasos comunicantes (ver Matos, 2005), não será possível sustentar, em teoria, a possibilidade de uma relação de influência de duplo sentido, entre as variáveis alunos-professor, se já se sustenta entre as variáveis professor-alunos? Seria importante conhecer a forma como a orientação dos objectivos do professor se altera sob influência de uma turma orientada predominantemente para objectivos de desempenho ou de mestria, bem como os processos de que faz uso o professor para se proteger desta influência (e.g., perfil atribucional, atenção selectiva).

É fácil compreender agora a importância da qualidade, mais do que da força da motivação dos alunos, e da influência do contexto na motivação dos alunos. Com efeito, se os professores querem trabalhar com alunos motivados, os alunos motivados exigem também professores motivados. Daqui decorre a importância de compreender o conteúdo das estruturas de objectivos e das práticas de instrução que os professores promovem, e a forma como desencadeiam, mantêm ou (re) orientam positivamente os processos motivacionais dos alunos. A investigação aponta, assim, de modo claro, que uma maior qualidade da motivação dos alunos conduz a desempenhos melhores e a resultados mais adaptativos e que certos tipos particulares de orientações motivacionais dos alunos e ambientes de aprendizagem conduzem a melhores resultados académicos que outros. No entanto, ainda são pouco conhecidos os efeitos interactivos dessas características situacionais e motivacionais nos resultados obtidos pelos alunos. Neste sentido, “será que todos os alunos beneficiam da mesma forma de ambientes de aprendizagem adaptativos, independentemente da qualidade da sua motivação, ou será que certos alunos beneficiam mais de certos contextos motivacionais?” (Moruaditis, 2009, p. 3).

Em suma, motivar os alunos para as aprendizagens implica prestar atenção à forma como os professores estão motivados para motivar os seus alunos e ainda à forma como a estrutura de objectivos da escola motiva os professores para motivar os alunos. A possibilidade de analisar, simultaneamente, as relações entre os efeitos das diferentes orientações para objectivos de realização, ao nível de escola (i.e.,

culturas escolares), do contexto de sala de aula (i.e., orientação dos objectivos de realização do professor) e, finalmente, ao nível dos alunos, irá, provavelmente, aumentar a compreensão dos factores antecedentes e consequentes da motivação dos alunos e dos professores.

Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), pp. 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), pp. 260-267.
- Anderman, E.M., Austin, C.C., & Johnson, D. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Developmental perspectives on achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego, C.A: Academic Press.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), pp. 87-309.
- Anderman, E., & Midgley, C. (1997). Changes in personal achievement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp. 269-298.
- Anderman, E.M., & Wolters, C. (2006). Goals, Values, and Affect. In P. Alexander and P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. (2nd ed., pp. 369-390). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, pp. 359-72.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). New York: Academic Press.
- Berliner, D. C. (2006). Educational Psychology: Searching for essence throughout a century of influence. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 3-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 309-319.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butler, R. (2007). Teacher's achievement goal orientations and associations with teacher's help seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), pp. 241-252.
- Calfee, R. (2006). Educational Psychology in the 21st century. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 29-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, pp. 88-108.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 171-200.
- Deal, T. E., & Peterson, K. (1990) *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, pp. 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, pp. 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Church, M A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), pp. 218-232.
- Elliot, A. J., & Covington, M. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13 (2), pp. 73-92.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), pp. 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), pp. 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), pp. 549-563.
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation. *International Journal of Educational Research*, 39, pp. 339-356.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. (1990). Teaching and the quality of learning in higher education. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 669-680). London: Routledge.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 187-194.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), pp. 890-898.

- Harackiewicz, J., Barron, K., Carter, S., Lehto, A., & Elliot, A. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, pp. 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, E. B., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), pp. 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), pp. 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J., Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshmen year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), pp. 562-575.
- Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, pp. 119-134.
- Kaplan, A., & Middleton, M. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 646-648.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997) The effect of achievement goals: Does level of academic efficacy make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp. 415-435.
- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: About the "why" and "what for" of human behavior. In K. Pawlik & G. d'Ydewalle (Eds.), *Psychological concept: An international historical perspective* (pp. 249-270). Hove, UK: Psychology Press.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. (2000). *Transforming school cultures to enhance student motivation and learning*. Comunicação apresentada a professores e directores em Leuven, Belgium (Maio).
- Maehr, M.L. & Anderman, E.M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal*, 93, pp. 593-610.
- Maehr, M., & Fyans, L., (1989). School culture, motivation and achievement. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, Volume 6*. Greenwich: JAI Press.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder: Westview Press.
- Matos, L. (2005). *School culture, teacher's and student's achievement goals as communicating vessels: A study in Peruvian Secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Leuven, Belgium.

- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, Learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47 (1/2), pp. 51-70.
- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2009). School culture matters for teacher`s and student`s achievement goals. In A. Kaplan, S. Karabenick, & E. De Groot (Eds.), *Culture, self, and motivation: Essays in honor of Martin L. Maehr* (pp. 161-181). Information Age.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive (pp. 107-138). New York: Appleton-Century-Crofts. (published with minor modifications) In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 153-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students` goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), pp. 514-523.
- Meece, J. L., & Miller, S. D (2001). A longitudinal analysis of elementary school students` achievement goals in literacy activities, *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp. 454-480.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive (pp. 107-138). New York: Appleton-Century-Crofts. (published with minor modifications in Charles P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 153-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 710-718.
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of early adolescence*, 15 (1), pp. 90-113.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), pp. 77-86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp. 61-75.
- Mouratidis, A. (2009). *In search of quality of motivation: Antecedents and correlates of autonomous motivation and achievement goals in sport and physical education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Leuven, Belgium.
- Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol. 1. Student Motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers` communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102 (1), pp. 35-58.

- Perry, N., Turner, J. C., & Meyer, D.K. (2006). Student Engagement in the classroom. In P. Alexander and P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 327-348). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 27 (2), pp. 129-142.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classrooms* (pp. 149-183). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Roeser, R. W., Marachi, R., & Gehlbach, H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 205-241). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 3, pp. 408-422.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, pp. 152-171.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*. Acceptance Date: 2005
- Struyf, E., Vandenberghe, R., & Lens, W. (2001). The evaluation practice of teachers as a learning opportunity for students. *Studies in Educational Evaluation*, 27, pp. 215-238.
- Struyf, E., Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (1997). *The goal orientation and level of processing of secondary school students and the impact of teacher practice*. Paper presented in EARLI Conference. Athens, August.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students: Use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35 (1), pp. 101-122.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: goal content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), pp. 755-764.

- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), pp. 616-622.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), pp. 236-250.
- Wolters C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (3), pp. 211-238.

Abstract

This paper aims to discuss the importance of motivational variables in the educational context because of the influence they exert on students' learning, academic achievement and well-being. We limit our review to the achievement goal theory because it is one of the presently most broadly used theoretically frameworks in educational psychology, secondly, because of the importance it gives to the quality (next to the quantity) of student motivation, and thirdly because it adopts a situational or contextualized view of student (and teachers') motivation. More specifically, it studies achievement goal orientations (mastery vs performance approach and avoidance goals), their antecedents and consequences at the school level, in the class context (the teachers' level) and at the students' level.

Résumé

Cet article prétend discuter l'importance des variables motivationnelles en contexte scolaire, à cause de l'influence qu'elles exercent sur l'apprentissage, la réussite scolaire et le bien-être des élèves. On restreint notre analyse à la théorie des objectifs de réalisation, parce que aujourd'hui c'est une des perspectives théoriques largement utilisée dans le champ d'action de la psychologie de l'éducation, en second lieu, par l'importance qu'elle attribue à l'étude de la qualité (de paire avec la quantité) et finalement, parce qu'elle adopte une perspective situationnelle et contextualisée de la motivation scolaire des élèves (et des professeurs). Plus spécifiquement, elle aborde l'influence que les facteurs contextuels (au niveau de la culture d'école et des pratiques d'enseignement des professeurs) exercent sur l'orientation des objectifs de réalisation des élèves (maîtrise vs attraction de l'accomplissement et évitement de l'accomplissement).