

ALGUNS FACTORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM

MANUELA MARIA CONCEIÇÃO FERREIRA*

O objectivo final do processo ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de responder às exigências da vida e do meio ambiente
Stones, 1984

INTRODUÇÃO

A aprendizagem está envolvida em múltiplos factores, que se implicam mutuamente e que embora os possamos analisar em separado fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade, de uma série de condições internas e externas ao sujeito (Malglaive, 1990). O processo de aprender é pessoal, de construção e partilha de experiências passadas que influenciam as aprendizagens futuras. Carvalho (1996) estudou os factores que influenciam a aprendizagem do aluno de Enfermagem. Sublinha que a resposta do aluno perante situações de saúde/doença tem por base a biografia e a personalidade deste, mas também demonstrou que o tipo de relação que os alunos estabelecem com os docentes e profissionais no exercício é fundamental para minimizar o medo e a angústia e melhorar a segurança, a auto-estima e o auto-conceito, aspectos fundamentais para quem tem que estabelecer relação de ajuda. Pereira (1996) também estudou a relação professor/aluno em contexto clínico e concluiu que a qualidade da relação e a afectividade são mais valias para a aprendizagem clínica do estudante.

Assim, a aprendizagem numa perspectiva cognitivo-constructivista e como Tavares e Alarcão (1990) descrevem é uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se manifesta por uma modificação de comportamento relativamente estável.

Quem aprende acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, rentabilizando os já existentes.

De seguida faremos a análise de alguns factores que nos ajudam a compreender o processo complexo que é a aprendizagem.

* Professora Coordenadora da Escola Superior de Saúde do Instituto Superior Politécnico de Viseu e Doutora em Ciências da Educação.

ESTRUTURA COGNITIVA

A estrutura cognitiva é um factor a considerar na aprendizagem. Bloom (1979), na sua taxonomia dos objectivos pedagógicos situa no domínio cognitivo a aquisição dos conhecimentos e as habilidades ou capacidades intelectuais de compreensão (transposição, interpretação, extrapolação), de aplicação, de análise (procura dos elementos, das relações e dos princípios de organização), de síntese (produção de uma obra pessoal, elaboração de um plano de acção, derivação de um conjunto de relações abstractas) e de avaliação (crítica interna e externa). Para Ausubel (1980), o aluno, que durante o seu trajecto educativo teve a possibilidade de adquirir uma estrutura cognitiva clara, estável e organizada de forma adequada, tem a vantagem de poder consolidar conhecimentos novos, complementares e relacionados de alguma forma.

A estrutura cognitiva do aluno pode ser influenciada, quer pelo poder de exposição e pelos conteúdos e conceitos integrados, quer pela utilização de métodos adequados de apresentação e ordenação dos materiais. A escola e o professor devem utilizar as estratégias que permitam ao aluno integrar conhecimentos novos, utilizando para tal métodos adequados e um *curriculum* bem estruturado, por forma a que os conteúdos tenham determinada sequência e racionalidade.

A estrutura cognitiva tem algumas variáveis de grande importância (Ausubel, 1980), como a disponibilidade de ideias pré-existentes num nível adequado de inclusividade, generalidade e abstracção. Estes conceitos são fundamentais para o professor, uma vez que tendo apenas conhecimentos, pode utilizar os meios e recursos adequados. Os exemplos de aprendizagem utilizados quotidianamente com a intenção de facilitar a aprendizagem podem não ter qualquer valor se não tiverem relação com a estrutura cognitiva existente. Para o autor, o professor, atento e responsável, deverá usar materiais adequados, relevantes e introdutórios, ou organizadores, que sejam claros e estáveis. Estes organizadores permitirão ao aluno relacionar, associar e reconhecer elementos novos da aprendizagem. A capacidade de aprendizagem do aluno assume as características de uma bola de neve: a aquisição de conhecimentos novos, baseados na estrutura existente, vai tornar-se também a base do mecanismo de transferência desse conhecimento para a prática.

A estrutura cognitiva do aluno tem necessariamente que ser levada em linha de conta no processo de aprendizagem. Os conhecimentos que o aluno apresenta e que correspondem a um percurso de aprendizagem contínuo são fundamentais na aprendizagem de novos conhecimentos. São os conhecimentos de fundo que influenciam o comportamento do aluno em cada momento. A disponibilidade na estrutura cognitiva de conhecimentos de base, de um nível apropriado de abstracção, generalidade e inclusividade é uma variável de grande importância, uma vez que

disponibiliza os recursos para a aptidão.

É necessário reflectir sobre o que é o conhecimento e perceber que é algo de complexo que deve ser entendido como um processo de construção e não como um espelho que reflecte a realidade exterior. A estrutura cognitiva é um dos instrumentos de construção do conhecimento. No entanto, constata-se que muitas vezes estes conhecimentos não estão disponíveis na estrutura cognitiva quando o aluno de Enfermagem procura adquirir novos conhecimentos, o que dificulta o processo, talvez porque a grande maioria dos alunos quando inicia o curso não tem nenhuma experiência sobre os contextos hospitalares e ao longo do curso encontra algum desajustamento entre o que foi ensinado na sua formação inicial e as práticas profissionais observáveis. Cunha (1995) no seu trabalho sobre representações das práticas dos enfermeiros sublinha que as construções cognitivas destes, em matéria da essência da Enfermagem e da identidade profissional, são profundamente influenciadas pelas experiências vividas nos contextos de trabalho.

PERSONALIDADE

Personalidade é um “constructo” definido de inúmeras formas por muitos autores. O termo vem do latim “*personalitas*”, introduzido pela escolástica e utilizado ao mesmo tempo que a noção de “*persona*” cuja significação, variando ao longo da história, remete para noções como consciência, entidade, unidade, individualidade e responsabilidade (Piéron, 1963). A noção de pessoa em Psicologia aparece-nos como uma totalidade individual, particular, que age de modo finalizado, que é e que vive voltada para si mesma e aberta ao mundo. A personalidade distingue-se da pessoa pela sua realização efectiva numa vida, numa biografia real e concreta. A personalidade é, portanto, o conjunto, a totalidade das características, das experiências e dos processos de um indivíduo, é a totalidade empírica que confere o seu sentido aos fenómenos psíquicos particulares (Thinès, 1984). A personalidade é vista hoje como um complexo padrão de características profundamente enraizadas e dificilmente irradicáveis, que se exprimem de forma automática em cada faceta do funcionamento individual. Inclui a sua expressão emocional, os seus interesses, valores e crenças e também as suas actividades imaginativas e criativas.

A personalidade está intimamente ligada à estrutura cognitiva, influenciando-se mutuamente, através de muitos mecanismos, como por exemplo o da aptidão. A aptidão, como geralmente é compreendida, implica que o nível evolutivo de funcionamento cognitivo seja tal que torna uma dada tarefa de aprendizagem possível com razoável economia de tempo e esforço. Está relacionada com a maturidade

cognitiva ou nível de funcionamento intelectual e não com o estado presente do conhecimento do aprendiz num dado campo (Ausubel, 1980). Neste contexto, a personalidade e a estrutura cognitiva são componentes essenciais do processo de aprendizagem.

FACTORES SOCIAIS E INTERPESSOAIS

A personalidade e a estrutura cognitiva caminham, como vimos, lado a lado em muitos aspectos da vida do ser humano, sendo esta interação fundamental na aquisição de uma perspectiva social. A capacidade para diferenciar e integrar diferentes pontos de vista sobre uma dada situação é a tomada de perspectiva social, estrutura socio-cognitiva subjacente ao pensamento interpessoal e social (Keller & Meuss, 1984).

A tomada de perspectiva social é, neste sentido, a grelha de análise a partir da qual construímos conhecimento e significado sobre o mundo interpessoal e social (Coimbra, 1990). Os factores sociais são tão amplos e exercem, de facto, tantas influências directas e indirectas na aprendizagem, que a escola e o professor devem ter particular atenção a este factor, procurando não transformar diferenças em desigualdades, motivação em desinteresse, mas sim estimular um relacionamento positivo e enriquecedor.

Tendo como base de estudo as razões apontadas pelas crianças e adolescentes na solução dos seus problemas interpessoais e utilizando metodologia própria de método Piagetiano, Selman [et al], citados por Sprithall e Collins (1994), estabeleceram quatro níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva social, dispondo cada um deles duas dimensões em termos de análise: uma, relativa à concepção das pessoas e outra à concepção das relações.

Quadro n.º 1 - Níveis de compreensão interpessoal propostos por R. Selman (1980)

Nível	Conceitos sobre as pessoas	Conceitos sobre as relações
0: Assunção indiferenciada e egocêntrica de perspectivas (dos 3 aos 6 anos de idade)	Indiferenciados: confusão entre as características internas (sentimentos, intenções) e externas (aparência, acções) das outras pessoas. Indiferenciação das características físicas e psicológicas	Egocêntricos: Fracasso no reconhecimento de que ele e as outras pessoas têm diferentes pensamentos e sentimentos assim como diferentes características físicas e externas.

<p>1: Assunção diferenciada e subjectiva de perspectivas (5-9 anos de idade)</p>	<p>Diferenciador: distingue sentimentos e intenções das acções e aparências</p>	<p>Subjectivos: Reconhece que os outros podem sentir e pensar de uma forma diferente da sua – é capaz de perceber que os outros são subjectivos, mas possui concepções limitadas sobre o modo como estas diferenças têm probabilidade de afectar os indivíduos entre si (exemplo: os presentes fazem as pessoas felizes, independentemente do que se lhes oferece).</p>
<p>2: Assunção auto reflexiva ou recíproca de perspectivas (7-12 anos de idade)</p>	<p>Segunda pessoa: É capaz de reflectir sobre os próprios pensamentos e consegue perceber que os outros são capazes de fazer o mesmo (pensamento recursivo); tem consciência de que as aparências podem não traduzir verdadeiros sentimentos.</p>	<p>Recíproca: Consegue pôr-se no lugar do outro e percebe que os outros podem fazer a mesma coisa, por isso, os pensamentos e sentimentos, e não meras acções, tornam-se na base das interacções, contudo, estas duas perspectivas subjectivas não são reconhecidas como estando a influenciar-se uma à outra.</p>
<p>3: Assunção mútua de perspectivas (10-15 anos de idade)</p>	<p>Terceira pessoa: Sabe que ele e os outros agem e reflectem sobre os efeitos das atitudes sobre si mesmos, reconhece a sua própria perspectiva (subjectiva) imediata e, tem, também consciência de que ela se enquadra dentro do seu padrão geral de atitudes e valores.</p>	<p>Mútuos: Consegue imaginar a perspectiva de outra pessoa sobre si própria e sobre as suas atitudes, coordena a visão alheia inferida com o seu próprio ponto de vista (isto é, percepção o seu eu da mesma forma que os outros o fazem), por isso, começa a ver as relações entre as pessoas como um processo de partilha mútuo de satisfação ou de compreensão social.</p>

4: Assunção profunda e sócio-simbólica de perspectivas (12 anos-adulto)	Profundos: Reconhece que as pessoas são únicas, produto de complexas combinações das suas histórias pessoais, além disso, tem consciência de que as pessoas podem nem sempre compreender as suas próprias motivações (isto é, podem existir processos psicológicos inconscientes)	Sócio-simbólicos: Os indivíduos podem formar perspectivas uns sobre os outros a níveis diferentes – desde partilhar informações ou interesses superficiais a dividir valores ou opiniões comuns a respeito de ideias bastante abstractas de natureza moral, legal ou social.
-------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de Sпрinthall & Collins (1994:159)

No primeiro nível, a estrutura do pensamento da criança é caracterizada pelo autor como simples, concreta e egocêntrica, pelo facto de ela manifestar incapacidade em se descentrar de si própria, o que a leva a pensar que o seu ponto de vista é o único sobre a realidade. À medida que o sujeito vai evoluindo de criança a adulto, a sua capacidade cognitiva torna-se cada vez mais complexa para compreender a realidade interpessoal. Assim, na pré adolescência, o conhecimento de que as pessoas têm diferentes perspectivas passa a fazer parte do seu raciocínio social, tornando-o progressivamente mais complexo. Este primeiro nível de complexidade caracteriza-se pelo reconhecimento de que cada pessoa é única com a sua especificidade subjectiva. Embora com esta aquisição, o sujeito, neste nível, não é ainda capaz de compreender que estas diferentes perspectivas influenciam o tipo de interacção estabelecido entre as pessoas. De facto, só a aquisição gradual do reconhecimento de que as pessoas fazem auto reflexões, permite ao sujeito, possuidor da capacidade para assumir a perspectiva do outro com quem interage e ter a consciência de que os outros podem fazer o mesmo. Nesta fase é, também, capaz de analisar o impacto (embora em separado) de cada uma das perspectivas, não reconhecendo, pois, ainda, a sua interinfluência mútua. Somente quando o sujeito atinge o nível de assunção mútua de perspectivas, tem a capacidade de reconhecer o facto de duas pessoas serem capazes de considerar objectivamente a sua interacção. Neste nível, cada sujeito tem consciência da sua assunção simultânea de perspectivas e dos possíveis efeitos desta actividade mútua.

O quadro 1, permite-nos perceber de forma sumária, as características dos diferentes níveis da tomada de perspectiva social, quer no que se refere à concepção das pessoas quer quanto à concepção das relações e, também, o período etário em que teoricamente os sujeitos ascendem a cada um desses estádios. A relação estabelecida entre determinado período etário com a aquisição de determinadas competências

interpessoais poderia fazer supor que a possibilidade de cada sujeito atingir o nível mais elevado de compreensão interpessoal descrito por Selman (1986) poderia resultar, naturalmente, da sua passagem por determinado período de desenvolvimento, neste caso, da infância para a adolescência, o que não se verifica, pois “o desenvolvimento de um complexo funcionamento interpessoal surge como resultado de uma adequada interacção com outras pessoas” (Sprinthall & Collins, 1994: 162), e não pelo acesso do sujeito a determinado tempo de vida. De facto, diversos autores defendem ser as experiências de interacção adequadas e uma reflexão sobre as mesmas, condição indispensável à passagem da criança, do adolescente e do jovem de um nível anterior para o seguinte. A vivência de relações interpessoais inadequadas por parte das crianças é, como Selman, citado por Sprinthall & Collins, (1994) mostrou, factor inibitório do desenvolvimento interpessoal. Num ambiente formativo e tal como afirma Tavares (1996: 76) as relações interpessoais são inseparáveis da dimensão ética e moral da acção humana, pois o seu fundamento reside na sua própria bondade; na qualidade de serem boas ou más e de serem justas ou injustas, ou seja, de seguirem a voz do bem ou da justiça.

A escola é uma organização social com uma cultura própria, que se articula com diferentes grupos sociais. Exerce pressão sobre o processo educativo. É um sistema social fortemente estruturado e formalizado (Ribeiro, 1990), a sua estrutura organizacional gera um clima que exerce vários níveis de pressão. Por exemplo, a adopção de um modelo de gestão autoritário ou de gestão participante, exerce efeitos sobre as relações humanas muito diferentes. No modelo autoritário as pessoas relacionam-se hierarquicamente, de forma muito formal, pouco espontânea. No modelo de gestão participante existe um empenhamento de todos, que implica um relacionamento total, no sentido democrático, com respeito por cada um individualmente e por todos em grupo. Assim, o sistema educativo constitui uma demonstração do sistema social que o segregou e como tal modela, também, as relações entre as pessoas.

Sprinthall e Collins (1994) alertam de igual modo para o papel fundamental das instituições educativas no desenvolvimento relacional e mencionam as pressões exercidas sobre os adolescentes para que eles ajam de acordo com o grupo e com as normas institucionais como factores susceptíveis de inibir o desenvolvimento do raciocínio interpessoal.

O sistema educativo influencia a relação educativa, graças a algumas características (Postic, 1984): a estratificação social, quer de alunos estratificados pelas idades e pelos conhecimentos, quer de professores pelas categorias profissionais e funções; a avaliação dos alunos, vai também provocando diferenças que progressivamente segregam os que são colocados nos níveis inferiores; as condições de

funcionamento da escola (instalações, equipamentos, n.º de alunos, etc.), e a matriz ideológica que inspira o sistema educativo e a escola; a família é também um elo fundamental para o desenvolvimento humano e o seu funcionamento tem vindo a modificar-se, desde a Idade Média, de forma a adaptar-se às mudanças socio-económicas e políticas que vão acontecendo.

‘O papel da família, a sua razão de ser, depende estritamente dos papéis de cada uma das pessoas que a constituem. Conforme os seus modos de existência e de interacção, os pais e os filhos criam e desenvolvem ambientes familiares diferentes’ (Piaton, 1979: 75). A adolescência implica perturbação do sistema familiar, observando-se a necessidade de o jovem romper os vínculos que o unem à família, como um passo no caminho da construção de uma identidade. O processo de individuação do jovem é paradoxal, uma vez que, se por um lado, ele procura a independência em relação à autoridade parental, por outro, procura o reconhecimento do outro e o respeito mútuo entre pais e filhos. O processo é duplo, implicando a construção contínua do equilíbrio entre separação e vinculação. Este conflito acompanha muitas vezes o aluno na fase inicial do seu curso superior, podendo arrastar-se, ou não, de acordo com a resolução que dele irá fazer.

Escola e família são contextos de desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo, cujo significado cultural, económico e existencial reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projectos de cada uma destas unidades sociais (Coimbra, 1990).

As relações interpessoais e as interacções que são estabelecidas no grupo de amigos e na família são importantes para a resolução de conflitos pessoais. Toda a interacção provoca necessariamente alguma mudança nos indivíduos envolvidos, no domínio dos conhecimentos, dos sentimentos ou dos comportamentos (Ribeiro, 1990).

As pessoas nas suas interacções sociais representam papéis, como numa peça de teatro. Ocultam defeitos e fazem algum esforço para que os outros pensem que têm características que são desejáveis, procurando dessa forma agradar aos seus pares. O papel de cada um resulta normalmente daquilo que os outros esperam dele. Então, as pessoas cuidam da sua imagem para dar a melhor impressão possível, adequando expectativas e procurando responder às solicitações do mundo que as rodeia. A imagem que cada um tem de si pode não coincidir exactamente com a imagem que os outros têm e leva a um valor: gostar mais ou menos de si. E, na maior parte dos casos as pessoas subvalorizam a imagem que têm de si, pensando que a avaliação que os outros fazem dele é inferior ao que realmente é. Este facto leva, muitas vezes, à vontade de mudar, pensando que dessa forma responderão mais adequadamente ao que os outros deles esperam. Schutz (1977) apresenta-nos uma teoria acerca da orientação fundamental das relações interpessoais. Diz que as pessoas comunicam com as outras, porque têm

necessidades sociais para satisfazer. Refere-nos três espécies de necessidades sociais: as de inclusão, as de controlo e as de afeição.

A **necessidade de inclusão** diz respeito ao fenómeno de despertar o interesse do outro e interessar-se pelo outro. É afinal a necessidade de fazer parte do outro e do outro fazer parte de mim, de ser aceite e de aceitar. Esta necessidade é recíproca, pelo que o outro também precisa da nossa aceitação e da nossa necessidade de ser aceite. A **necessidade de controlo**, sustenta-se na necessidade de influenciar e ser influenciado. É esta influência que determina muitas vezes a forma como se é aceite pelos pares. É a necessidade de sentir que aquilo que dizemos tem valor e é valorizado, havendo também a necessidade de ser influenciado e de ouvir o outro. A **necessidade de afeição** surge como a necessidade de amar e ser amado e é logicamente inerente ao ser humano. A comunicação e a relação educativa são factores influentes no desenvolvimento social e na satisfação das necessidades sociais.

A comunicação entre as pessoas é fundamental em todos os fenómenos descritos. É um processo complexo que pode ser analisado em várias vertentes. Pode ser centrada no receptor, quando esta se orienta para o aluno ou para o doente, por exemplo, ou quando se conta uma anedota para divertir o outro. Mas também pode ser centrada no emissor, quando há a necessidade de contar algo sobre a sua vida, ou quando se faz uma crítica ou uma justificação. Pode ainda existir a comunicação centrada na própria comunicação ou relação, por exemplo, quando se felicita alguém por algo, o que representa o reforço de uma relação. Quando há comunicação há pelo menos duas pessoas envolvidas. No entanto, não podemos comunicar com o outro sem um código conhecido que dê a possibilidade às pessoas envolvidas de perceberem o que se está a comunicar, uma vez que os códigos são diferentes de cultura para cultura, dado que a comunicação é também um fenómeno cultural. A relação educativa é, neste contexto, um processo de primordial importância. A relação existente entre professor e aluno é algo de complexo, envolve quer a linguagem falada, quer a linguagem corporal quer a linguagem gestual. Esta ideia é reforçada por Pinho (1991) quando refere que não existe um modelo de relação, uma forma adequada e única de interacção entre o professor e o aluno.

“O professor deve ver nos seus alunos pessoas em formação que precisam da sua ajuda para se realizarem. Assim, é necessário que o professor respeite o aluno, aceitando-o como ele é, procurando ajudá-lo a partir da realidade pessoal do mesmo” (Nérici, 1990: 651). Para se compreender uma relação educativa – ou qualquer relação interpessoal – é preciso enquadrá-la no seu contexto, pois é aí que se situam os modelos de comportamento (Postic, 1984). O grupo-turma, a Escola, o sistema educativo, a cultura são alguns dos contextos influenciadores e devem ser levados em consideração. O relacionamento existente transforma positiva ou negativamente os contextos, quer

eles sejam educativos, familiares, clínicos ou outros. Na verdade, o relacionamento é algo de misterioso, de sagrado, uma vez que não existem modelos únicos de procedimento.

“Há conflitos que o professor conhece e que estão ligados à sua função de educador, quer de maneira fundamental, quer relacional. O professor também se identifica com os seus alunos, projectando essencialmente sobre eles as imagens da sua própria vivência. Ele vive a maior parte das vezes ao mesmo tempo, a sua situação real de professor e as recordações do seu próprio passado de aluno” (Hannoun, 1975: 57). O essencial do acto educativo passa-se entre o educador e o educando e implica principalmente fenómenos de comunicação e influência (Ribeiro, 1990). Naturalmente que o relacionamento entre professor e aluno faz parte integrante destes fenómenos, contribuindo sempre de forma decisiva para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento interpessoal. A relação educativa deveria proporcionar uma interacção adequada de forma a satisfazer as necessidades interpessoais, de inclusão, controle e afeição, já descritas e fundamentais para a aprendizagem do cuidar em Enfermagem.

Hughes (1992) diz que a identificação do cuidar como um valor normativo da disciplina de Enfermagem põe os enfermeiros docentes perante o paradoxo de um conceito que pode ser aprendido com outros valores. Não é possível aprender a cuidar apenas através de aulas formais ou simples exposições teóricas. O cuidar será aprendido através de relações e proximidade entre professor/professor, professor/aluno e aluno/aluno, isto é, pelo clima relacional experimentado e vivenciado entre as diferentes pessoas da instituição. Neste contexto, tanto o conhecimento como a experiência de ter sido cuidado, são valorizados por Roach (1992), como promotores das habilidades para cuidar. Tal opinião também é defendida por Benner e Wruhel, citados por Morse (1990) ao referirem que a habilidade para cuidar é incrementada pela experiência e pela aprendizagem, sendo que só pode ser efectivamente demonstrado e praticado interpessoalmente, Watson (1989).

Os estudos de Hughes (1992: 63) reforçam esta premissa, pois para a autora “os professores devem modelar comportamentos cuidativos nas suas interacções com os estudantes como experiência facilitadora da aprendizagem”. No estudo que desenvolveu com estudantes de Enfermagem surgem como factores facilitadores da aprendizagem o apoio dado pelos professores, a valorização dos seus sentimentos, do *stress* e da ansiedade, a oportunidade de exprimirem as suas opiniões e preocupações. Os mesmos estudantes ao referirem-se ao ensino clínico valorizam o facto deste os fazer sentir capazes de dar resposta às necessidades dos utentes e sentirem-se eles próprios cuidados.

As relações humanas são, de facto, sistemas interaccionais em desenvolvimento (Ribeiro, 1990) dotadas de uma dinâmica interna própria e sujeitos a

influências várias do contexto.

O contexto é então parte integrante do relacionamento humano, que interage de perto com os indivíduos. Os acontecimentos, numa série de interações, obedecem a um dos padrões fundamentais (Watzlawick, 1972):

- *sistema de escalada, em que os comportamentos dos parceiros se reforçam reciprocamente, num processo de espiral;*
- *sistema auto-regulado, em que os comportamentos são aferidos por uma norma ou critério. Há um controle do sistema, evitando a deterioração.*

Estes dois padrões são de grande importância no dia a dia da relação educativa que é feita de pequenos conflitos e problemas ou de sair de um impasse no relacionamento entre pessoas. A solução passa muitas vezes, por exemplo, pelo uso da compreensão, aceitação e liberdade de cada um. Utiliza-se uma mudança de solução, que consiste na procura de dados novos, reenquadrando a situação. No entanto, muitas vezes a solução não aparece em tempo oportuno, instalando-se o impasse, não havendo evolução positiva no relacionamento.

Os factores sociais são, como vimos, fundamentais na aprendizagem. Sem procurar destacar nenhum em especial, não podemos deixar de reforçar a importância que todos estes factores assumem no relacionamento entre professores e alunos. Na verdade, o relacionamento está na base de uma pirâmide, que se quer estável e duradoura, forte e evolutiva, procurando engrandecer todos os que estão envolvidos no processo. O relacionamento educativo é, muitas vezes, o escape para muitas situações positivas ou negativas, que fazem parte do dia a dia da Escola. O reconhecimento da sua importância por alunos e professores poderá ajudar à compreensão dessas situações, encontrando dessa forma as soluções para elas.

Pelo exposto podemos afirmar tal como Tavares (1996) que como pessoas estamos sempre a aprender. Aprendemos para ser e ser como os outros, para comunicar, desenvolvemo-nos para aprender, para ser mais, sobretudo, mais pessoa. O mesmo autor descreve o aprender como um verdadeiro processo pessoal e social de construção, de partilha, de comunicação. Refere que ao conhecermos, aprendemos, ao aprendermos possibilitamos mais conhecimento e não é possível conhecer e aprender sem de algum modo avaliar criticamente e partilhar, comunicar esses conhecimentos e essas aprendizagens.

Neste contexto Steele (1992) coloca algumas questões em nosso entender pertinentes: Questiona, por exemplo, até que ponto é que a educação causa efectivamente aprendizagem? Que teorias de aprendizagem melhor se adequam à educação em Enfermagem? E refere que o principal papel do ensino é ajudar o

estudante na aprendizagem das matérias e habilidades específicas da prática de Enfermagem e facilitar as relações interpessoais dirigidas ao próprio conhecimento e ao trabalho com os outros.

Desde os primeiros ensinamentos clínicos que o aluno de Enfermagem interage com o seu utente, o que implica a necessidade de aprender e desenvolver capacidades comunicacionais no âmbito da relação de ajuda. Este tipo de aprendizagem é defendido por Rogers (1985) como aprendizagem significativa e experiencial, entendida como um elemento integrante da aprendizagem centrada na pessoa e que tem uma qualidade de envolvimento pessoal no todo da pessoa, nos aspectos sensoriais e cognitivos dessa mesma pessoa. É da nossa capacidade em diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspectiva e a dos outros com quem interagimos que depende o modo como pensamos e compreendemos as relações interpessoais. A actividade interpessoal traduz a relação recíproca, assimétrica e dialéctica entre pessoas e entre sujeitos capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar do outro, compreendê-lo em toda a sua profundidade e riqueza sem deixar de ser ele próprio (Tavares, 1993).

A tomada de perspectiva social assume-se como uma estrutura socio-cognitiva básica subjacente ao pensamento interpessoal e social, partindo-se da evidência de que o conhecimento da realidade é um processo de construção (e a estrutura cognitiva é um dos processos de construção do conhecimento) em que o sujeito activo o interpreta, modifica e transforma significativamente a partir da interacção entre estruturas pessoais e da sociedade onde a pessoa interage (Coimbra, 1990). As sociedades modernas rejeitam as formas tradicionais e clássicas de aprender e querem novas modalidades menos estruturadas e mais pessoais, que atendam aos níveis de desenvolvimento, ao ritmo, aos estilos, às características de cada pessoa, bem como aos seus contextos.

FACTORES MOTIVACIONAIS

No dia a dia escolar, os professores confrontam-se com a necessidade de compreender as diferenças de atitude e comportamento dos alunos que têm influência directa e indirecta na realização e satisfação escolares.

Embora a capacidade intelectual seja, por vezes, apontada como um dos factores que podem explicar as diferenças na aprendizagem, a verdade é que todos sabemos que alunos inteligentes podem ter um fraco rendimento e outros menos dotados têm notas excelentes. A capacidade intelectual não explica, em média, mais de 25% da variação dos resultados escolares, por isso é necessário fazer apelo a outros factores para explicar satisfatoriamente as diferenças de realização escolar dos alunos (Fontaine, 1988). A motivação é um factor que deve ser equacionado neste contexto e

tem grande importância na análise do processo educativo. No capítulo das motivações, o estudo dos estímulos e das respostas pretende determinar o tipo e as causas do estímulo susceptível de desencadear uma resposta adequada às diversas situações de aprendizagem. O autor distingue entre variáveis motivacionais que exercem o seu controlo durante toda a vida do indivíduo e variáveis transitórias. As primeiras inatas ou adquiridas, podem ser consideradas como pertencentes à estrutura da personalidade. As segundas modulam os estados transitórios, que duram alguns segundos ou algumas horas (por exemplo a sede ou a fome).

A Psicologia fenomenológica procede ainda a uma distinção radical entre as causas e os motivos. Esta tomada de posição não é apenas filosófica, mas igualmente metodológica. Não se trata de negar o papel desempenhado pelos processos fisiológicos sobre a motivação, nem de acentuar exageradamente os aspectos subjectivos que orientam a conduta. A motivação apresenta-se como o aspecto dinâmico da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo (Fontaine, 1990).

Os factores motivacionais afectam a retenção, pelo facto de alterarem os limiares da disponibilidade e influenciarem o processo de reprodução ou reconstrução por meio do qual o material retido é expresso (Ausubel, 1980). A influência da motivação na aprendizagem tem, no entanto, sido muito polémica. Alguns autores defendem que pode haver aprendizagem sem motivação e outros defendem que é uma variável significativa da aprendizagem. A relação causal entre motivação e aprendizagem é tipicamente recíproca e não unidireccional (Ausubel, 1980), pelo que não pode ser estudada de forma isolada. A motivação é um conceito bastante abstracto que não é fácil de definir. É interior à pessoa, não podendo por isso ser observada. Tem um efeito energizador sobre a aprendizagem, e o facto é que indivíduos possuidores de altas necessidades de realização são mais persistentes. Uma das grandes virtudes da motivação é melhorar a atenção e a concentração. Podemos dizer que a motivação é a força que nos move a realizar actividades. Estamos motivados quando temos vontade de fazer alguma coisa e somos capazes de manter o esforço necessário durante o tempo necessário para atingir o objectivo a que nos propusemos. A motivação deverá ser considerada pelos professores de forma cuidadosa, procurando mobilizar as capacidades e potencialidades dos alunos a este nível.

Como referem os autores clássicos no estudo da motivação, qualquer que seja o enfoque que se adopte na investigação psicológica, mais cedo ou mais tarde há necessidade de fazer referência directa ao conceito da motivação. Há necessidade não só de explicar porque se toma uma atitude, mas também porque é que existe variabilidade comportamental observável quer nas diferentes manifestações de comportamento mostradas por uma mesma pessoa perante uma mesma situação estimulante, quer a que

é referida nas diferentes manifestações de comportamento apresentadas por um mesmo indivíduo perante uma mesma situação estimulante em dois momentos diferentes. Em qualquer dos casos, parece claro que existe um denominador comum na atitude de qualquer organismo: o hedonismo psicológico. Há pois a tendência a aproximarmo-nos da atitude que produzirá consequências gratificantes, evitando aquela que nos trará consequências desagradáveis.

A bibliografia consultada aponta para, em certa medida, considerarmos que a motivação se encontra relacionada com a existência de algum nível de necessidade, sejam necessidades primárias ou secundárias. As necessidades primárias, inatas e biológicas, são motivações centrais que, desde o nascimento, estão funcionalmente relacionados com a subsistência do indivíduo e da espécie. As necessidades secundárias, adquiridas e psicológicas, são motivações centrais que, depois de um processo de aprendizagem, estão relacionadas com o crescimento geral do sujeito. Esta diferença é essencial para entender a Psicologia da Motivação em toda a sua extensão, já que, se é certo que as motivações primárias são comuns a todas as espécies, as motivações secundárias, ainda que também presentes em muitas espécies inferiores, parecem ser património fundamental da espécie humana. Por tudo isto a Psicologia da Motivação deve ser entendida essencialmente na sua dimensão humana, ainda que os estudos e investigações com sujeitos de espécies inferiores apontem dados importantes para o conhecimento, pelo menos, das motivações primárias.

Apesar da dificuldade sentida para descrever o conceito de Motivação podemos entendê-la como um conceito que usamos quando queremos descrever as forças que actuam sobre, ou dentro de um organismo, para iniciar e dirigir a sua conduta ou como diz Petri (1991), citado por Dixe (1995), para explicar e entender as diferenças na intensidade das atitudes, ou seja, as atitudes mais intensas podem ser consideradas como o resultado dos mais elevados níveis de motivação. A motivação pode usar-se ainda para indicar a direcção selectiva de uma conduta.

Se nos reportarmos ao conceito educativo e considerarmos o carácter intencional da conduta humana, parece bastante evidente que as atitudes, percepções, expectativas e representações que tenha o estudante em si mesmo, da tarefa a realizar e das metas que pretende alcançar, constituem factores de primeira ordem que guiam e dirigem a sua conduta. Mas um estudo mais profundo e integrador da motivação, não só deve ter em conta as variáveis pessoais e internas mas também as variáveis externas, procedentes do contexto em que se desenvolvem os estudantes, que os influenciam e com eles interagem. Não podemos separar os aspectos cognitivos, afectivos, sociais e motivacionais quando pretendemos estudar os factores que influenciam a aprendizagem. Podemos afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afectividade, relação e motivação. Assim, para aprender é imprescindível “poder” fazê-

lo, o que faz referência às capacidades, aos conhecimentos, às estratégias e às destrezas necessárias (componentes cognitivas), para isso é necessário “querer” fazê-lo, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes (componentes motivacionais). Para ter bons resultados académicos, os alunos necessitam de colocar tanta voluntariedade como habilidade, o que conduz à necessidade de integrar tanto os aspectos cognitivos como os motivacionais, (Dixe, 1995).

Ao estudarmos as variáveis pessoais é obrigatório fazer referência às crenças dos estudantes, no respeito por si mesmos e frente à realização de uma determinada tarefa. Aqui o auto-conceito, como resultado de um processo de análise, valoração e integração da informação que deriva da própria experiência e ainda do *feedback* dos outros (amigos, pais, professores) é o factor determinante. O estudante cria uma expectativa sobre a possibilidade de realizar a tarefa com que se depara. As metas a que o estudante se propõe e as suas crenças sobre a importância e interesse atribuído à tarefa dão lugar a diferentes modos de a encarar e a distintos níveis motivacionais. Elas podem situar-se entre dois pólos que vão desde uma orientação exógena a uma orientação endógena. Assim, mesmo que uns estudantes se movam pelo desejo de saber, curiosidade, preferência pelo interesse por aprender, outros estão orientados para a prossecução de metas extrínsecas como a obtenção de notas, recompensas, juízos positivos, aprovação dos pais e professores e fuga das valorações negativas.

A componente afectiva engloba as reacções emocionais dos estudantes perante uma tarefa. As emoções formam parte importante da vida psicológica do estudante e têm uma grande influência na sua motivação académica e nas suas estratégias cognitivas (para a aquisição, armazenamento e recuperação da informação, etc.) e por fim na sua aprendizagem e rendimento académico. Como já vimos anteriormente, a emoção que o estudante experimenta na realização da tarefa é também determinada fundamentalmente pelas próprias características da tarefa, em particular pelo conteúdo da mesma e pela metodologia desenhada pelo professor para a sua realização. Neste sentido, para que o estudante se sinta motivado por aprender os conteúdos de forma significativa é necessário que a situação de aprendizagem seja atractiva e interessante e que tenha utilidade, de modo a que o estudante se envolva activamente no processo de construção do conhecimento.

Covington estuda as variáveis motivacionais afectivas e postula que a valorização própria que um estudante põe na tarefa que realiza é afectada por elementos como o rendimento escolar e a auto percepção de habilidades e de esforço. Nesta perspectiva o auto-conceito de habilidades é o elemento central. Segundo o autor, existe, em primeiro lugar, uma tendência nos indivíduos para manter alta a sua imagem, estima ou valor, que no âmbito escolar significa manter um conceito de habilidade elevado; em segundo lugar, o valor que o próprio estudante atribui é o principal

activador do alcance da sua conduta e vem de um processo de auto definição sendo o maior ingrediente para alcançar o êxito. A auto-valorização dá-se a partir de determinado nível de desenvolvimento cognitivo. Durante a infância, a criança é auto perceptível como hábil ou esforçada como sinónimo, ou seja, desenvolveu muito esforço em ser rápida e associa com o facto de ser hábil. Este facto justifica-se, porque as capacidades de processamento estão em desenvolvimento e não lhe permitem ainda ter um controle pessoal nem valorizar as causas do êxito ou fracasso e, portanto, estabelecer relações causais.

Para os adolescentes, habilidade e esforço não são sinónimos. A este nível, o esforço não garante um êxito e a habilidade começa a ter maior importância. A capacidade cognitiva permite ao sujeito fazer uma elaboração mental das implicações causais que têm a habilidade e o esforço. Estas auto-percepções, se bem que complementares, não têm o mesmo peso para o estudante, sendo a habilidade o elemento central.

Em contrapartida, no contexto escolar, os professores valorizam mais o esforço que a habilidade. Por outras palavras, quando um estudante espera ser reconhecido pelas suas capacidades (que são importantes para a sua estima), na sala de aula, o professor reconhece o seu esforço.

Daqui, segundo Rodrigues (1986), derivam três tipos de estudantes:

Os orientados para o domínio. Sujeitos que têm êxito escolar, consideram-se capazes, apresentam elevada motivação e mostram confiança em si mesmos.

Os que aceitam o fracasso. Sujeitos derrotistas que apresentam uma imagem própria deteriorada e manifestam um sentimento de desalento, o que quer dizer que aprenderam que o controlo sobre o ambiente é difícil ou impossível e, por isso mesmo, renunciam ao esforço.

Os que evitam o fracasso. Aqueles estudantes que carecem de um firme sentido de aptidão e auto estima e colocam pouco esforço no seu desempenho, para proteger a sua imagem ante um possível fracasso, recorrem a estratégias como a participação mínima em sala de aula, atraso na realização de uma tarefa, etc..

O jogo de valores habilidade/esforço pode ser perigoso para os alunos, já que se têm êxito e dizem que investiram pouco ou que fizeram pouco esforço, implica brilhantismo, isto é, serem muito hábeis. Quando o estudante se esforça muito, não se vê o verdadeiro nível de habilidade, de tal forma que se houver êxito não há ameaça à estima ou valor como estudante. Neste caso, os sentimentos de orgulho e de satisfação são grandes. Numa situação de êxito, as auto-percepções de habilidade e esforço não prejudicam nem estragam a estima nem o valor que o professor atribui ao aluno, contudo, quando a situação é de fracasso, as coisas mudam. Dizer que se investiu um grande esforço implica possuir pouca habilidade, o que gera um sentimento de

humilhação. Assim, o esforço começa a converter-se numa arma de dois gumes, é uma ameaça para os estudantes já que estes devem esforçar-se para evitar a desaprovação do professor, mas não demasiado, porque em caso de fracasso, sofrem um sentimento de humilhação e inabilidade.

Dado que uma situação de fracasso põe em dúvida a sua capacidade, a sua auto-valorização, alguns estudantes evitam este risco, e, para isso, empregam algumas estratégias como a escusa e manipulação do esforço, com o propósito de desviar a implicação de inabilidade. Algumas destas estratégias podem ser: ter uma participação mínima em sala de aula (não se fracassa, mas também não se evidencia), demorar a realização de uma tarefa (o sujeito que estuda uma noite antes do exame; em caso de fracasso, este atribui-se à falta de tempo e não de capacidade), não fazer nem demonstrar intenção de realizar a tarefa (o fracasso produz menos pena, porque isto não é sinónimo de incapacidade), o sobre esforço, o copiar nos exames e a preferência de tarefas muito difíceis (se se fracassa não esteve debaixo do controle do sujeito), ou muito fáceis (de tal maneira que asseguram o êxito). Por outras palavras, fracassa-se com honra pela lei do mínimo esforço. O emprego desmedido destas estratégias apresenta como consequência uma deterioração da aprendizagem, - o estudante está propenso ao fracasso e acaba por atingi-lo, (Rodrigues-Lopes, 1991).

A motivação é influenciada ainda por variáveis contextuais.

É um facto constatado que as interacções sociais que o estudante mantém com os outros (amigos, pais, professores) têm importância no desenvolvimento do auto-conceito. Esta informação condiciona-o a desenvolver ou manter e/ou modificar a imagem que tem de si mesmo e que se repercutirá inevitavelmente na sua motivação e rendimento académico. Podemos afirmar que tanto a actuação do professor como as interacções académicas e sociais dos estudantes têm um papel importante no seu desenvolvimento e também no conceito que têm de si. A meta a que os estudantes se propõem também depende dos aspectos situacionais, como a organização do ensino, a estrutura da turma, a atitude do professor, a organização da aula, tipo de tarefas e o sistema de avaliação, entre outros.

As metas incrementam a motivação quando são específicas, moderadamente difíceis e susceptíveis de alcançar num futuro próximo. Há uma diferença importante entre as metas de desempenho (a intenção de parecer inteligente e capaz entre os outros) e as metas da aprendizagem (intenção de obter conhecimentos e dominar as habilidades). Os estudantes que estão motivados para aprender estabelecem metas de aprendizagem mais do que de desempenho e preocupam-se mais em aprender do que apresentar um bom resultado. Para que o estabelecimento de metas seja efectivo em aula, os estudantes precisam de *feedback* acerca do seu progresso a caminho dessas metas.

As necessidades também são uma componente importante em muitas das teorias da motivação. Maslow defende que as pessoas estão motivadas por uma hierarquia de necessidades, começam pelas necessidades básicas e avançam até às necessidades de realização pessoal. Devem ser satisfeitas em primeiro lugar as necessidades de nível inferior para que as de nível superior possam influenciar a motivação. A necessidade de estima é considerada como uma característica pessoal que se obtém com as primeiras experiências com a família e como uma reacção a experiências recentes de êxito ou de fracasso, equilibrando-se com a necessidade de evitar o fracasso. Como já referimos, tanto uma como outra são poderosas fontes de motivação. Também Arends (1997) aponta como um dos factores determinantes do comportamento dos alunos as suas necessidades pessoais e os atributos e interesses individuais que trazem para a sala de aula. O mesmo autor descreve três grandes teorias do pensamento contemporâneo acerca da motivação:

Teoria da hierarquia das necessidades, em que as pessoas são motivadas para agir e investir energia na prossecução de três fins: sucesso, afiliação e influência. O **sucesso** ou “à intenção de aprender” do aluno é o aspecto mais importante. O desejo de sucesso é evidente quando os alunos se esforçam para aprender determinado assunto, ou quando se empenham em atingir os objectivos estabelecidos por um professor. Os motivos do sucesso manifestam-se nos professores quando estes agem como profissionais competentes. Segundo esta teoria, os motivos **afiliativos** tornam-se importantes quando os alunos e os professores valorizam o apoio e a amizade dos seus pares. A motivação para a **influência** pode ser vista naqueles alunos que se esforçam por ter um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem e também naqueles professores que se preocupam com a forma como as escolas são dirigidas. Segundo o autor esta teoria foi desenvolvida por (Alschuler [et al], 1970; Atkinson, 1958; Atkinson e Teather, 1966; McClelland, 1958).

Teoria da atribuição foi desenvolvida por Weiner (1974, 1979) e surge como uma explicação alternativa da motivação para o sucesso. A teoria da atribuição é, segundo o autor, uma importante reinterpretação da teoria da hierarquia das necessidades e baseia-se no pressuposto de que o modo como as pessoas percebem as causas dos seus sucessos e fracassos determina a sua motivação para o sucesso, mais do que as experiências precoces imutáveis. O papel do professor é muito importante, pois pode fazer com que o aluno modifique as percepções que tem de si próprio e das coisas à sua volta.

Arends (1997) refere ainda uma terceira perspectiva sobre a motivação, a **experiência de fluxo** descrita nos trabalhos desenvolvidos por Csikszentmihalyi que referencia o que designa por “*estados de experiência óptima*” em que o envolvimento e a concentração totais, bem como fortes sentimentos de prazer motivam a aprendizagem.

Os sujeitos que estudou relatavam com frequência experiências tão agradáveis “que pareciam estar a ser levados por uma corrente, como se estivessem num fluxo”. O autor conclui ainda que os principais obstáculos à aprendizagem dos alunos não resultavam das suas capacidades cognitivas, mas sim da forma como estruturamos as escolas em que as experiências de aprendizagem inibem a motivação intrínseca e as correspondentes experiências de fluxo.

Efectivamente a nossa experiência como docente leva-nos a concordar com o autor. Quando conseguimos estruturar as actividades de aprendizagem de modo a que os estudantes fiquem totalmente envolvidos e percebam a necessidade de aprender a utilidade da aprendizagem a realizar, participam activamente na aprendizagem e mais facilmente se salientam no desenvolvimento dessa actividade.

Os professores podem contribuir para o desempenho de atribuições pela maneira como respondem ao trabalho dos estudantes. Por exemplo, proporcionar ajuda não solicitada pode comunicar aos estudantes que precisam de habilidade para realizar o trabalho. Quando os estudantes pensam que a atitude é fixa tendem a estabelecer metas de desempenho e a esforçarem-se por se protegerem do fracasso. Contudo, quando as pessoas pensam que a atitude é melhorável tendem a estabelecer metas de aprendizagem e a manejar o fracasso de modo construtivo.

Ter um baixo sentido de interesse por si mesmo associa-se a estratégias de evitar o fracasso, desperdiçando muita energia em proteger-se das suas consequências. Estas estratégias podem dar a impressão de ajudar a curto prazo, mas são muito nocivas para a motivação e auto-estima a longo prazo. O sentido da auto eficácia, a crença de que se será eficiente numa situação determinada, exerce influência sobre a motivação. Se um indivíduo tem um forte sentido de auto eficiência tende a estabelecer metas mais desafiantes e a persistir quando encontra obstáculos, porque encontra sentido na aprendizagem. Os professores se quiserem conseguir motivar os estudantes para aprender, não devem esperar que eles tragam as soluções consigo, mas devem encontrar e construir actividades académicas significativas e valiosas, tornando a tarefa em si mesmo, motivadora.

Podemos classificar as tarefas académicas pelos seus níveis de risco e ambiguidade. Algumas implicam mais perigo que outras, porque o fracasso é mais ou menos provável. É necessário conseguir um certo equilíbrio, já que as tarefas de baixo risco podem fomentar a motivação imediata, mas reduzir o desenvolvimento da motivação e a persistência a longo prazo, pelo nível de frustração que provocam. Iguamente as de risco elevado podem paralisar os estudantes e fazê-los sentirem-se fracassados, antes de dar o primeiro passo a caminho da meta.

Os professores devem tomar decisões prudentes e defendê-las mesmo quando os estudantes tentem negociar trocas. As instruções devem ser claras e não demasiado

restritivas. As penas por correrem um risco ou cometerem um erro não devem ser muito graves. Por último, as tarefas devem ter algum valor para os estudantes. Arends (1997) refere que toda a tarefa tem um de três tipos de valor para os estudantes:

- *O valor da realização ou a importância de realizar bem a tarefa;*
- *O valor intrínseco ou o interesse pelo prazer que se obtém da actividade como tal;*
- *O valor da utilidade, porque a tarefa nos ajuda a alcançar uma meta de curto ou longo prazo.*

É muito difícil separar o valor da tarefa das influências pessoais e da envolvente. A tarefa que pedimos aos estudantes que realizem é um aspecto da sua envolvente (é externa para o estudante), mas o valor de realizar a tarefa está ligado às suas necessidades internas, crenças e metas individuais. Uma tarefa autêntica é uma tarefa que tem alguma relação com os problemas e situações da vida real que os estudantes enfrentam fora da aula, no presente e no futuro. Se as tarefas são autênticas, é mais provável que os estudantes vejam o valor e a utilidade do seu trabalho e encontrem as tarefas significativas e interessantes.

Por outro lado, muitos estudos assinalam a importante função que as expectativas do professor desempenham na motivação dos estudantes. O seu desempenho, motivação, nível de aspiração e o conceito de si mesmo podem ser afectados pelas expectativas do professor. É óbvio que os estudantes são diferentes e uns são mais sensíveis que outros às opiniões do professor. O desafio é conduzir a aula evitando os efeitos negativos que podem comunicar-se aos estudantes. Queremos que os estudantes tenham confiança nas suas capacidades, que vejam o valor das tarefas e se esforcem por aprender. Queremos que os estudantes acreditem que o êxito virá quando aplicam boas estratégias de aprendizagem e, que quando as coisas ficam difíceis, permaneçam concentrados na sua tarefa e não se preocupem com o fracasso. Neste contexto, a recompensa e a punição deverão ser utilizadas de forma inteligente e pedagogicamente adequada.

A recompensa e a punição interferem na aprendizagem de modos específicos (Gagné, 1975) e podem servir como incentivo, fundamentando a aprendizagem e aumentando a motivação, orientando o comportamento no sentido da recompensa.

A função da recompensa não é de reforçar directamente a construção de novas associações de aprendizagem. Para isto basta a continuidade da aprendizagem. A recompensa tem os seus efeitos sobre o desempenho, que significa que a tendência de uma sequência de respostas aprendidas chegue a uma conclusão final

(Hulse, 1982: 97)

A recompensa pode ser um factor fundamental na aprendizagem; aumenta a motivação e incentiva a repetição da acção e pode também ser de grande importância no processo de controlo da ansiedade. Assim, a recompensa pode ter várias vertentes e não se centrar apenas no aspecto avaliativo. Enquadra aspectos ligados ao relacionamento, como sejam o do reconhecimento pelo aluno, por palavras, gestos ou atitudes de que o professor apreciou aquilo que ele fez, disse ou sentiu.

A punição, como ausência de recompensa ou o fracasso em obter recompensa, actua em sentido inverso da recompensa. No entanto é também útil para o aluno, uma vez que o leva a perceber onde e como errou. Assim não basta que o professor atribua uma nota baixa a um aluno, é fundamental que lhe mostre porque o faz. Só assim o aluno pode orientar as suas energias para a melhoria do seu comportamento.

A atitude generalizada, com relação aos nossos semelhantes, é apontar fraquezas, faltas, defeitos, ou erros, e com lente de aumento. Isso também na escola. Esta atitude é mal recebida, como não poderia deixar de ser, pelo aluno, como, também, é mal recebida aquela outra, de excesso de compreensão, que o transforma em “coitadinho”. Ao invés de estarmos voltados para os aspectos negativos, devemos olhar, com bastante interesse, para os positivos, fortalecendo o ânimo, ressaltando os méritos de tudo de bom que venha a praticar

(Nérici, 1990: 653).

Segundo o autor é necessário que o professor reconheça os esforços dos seus alunos, tanto quanto os seus sucessos. Não só elogiar os bons resultados, mas também os esforços despendidos, independentemente dos resultados. Não há dúvida de que um dos factores de sucesso na vida é a persistência e a capacidade de esforço do indivíduo. O autor refere ainda que o sim deve substituir ostensivamente o não, se quisermos realmente educar. Quando o não é necessário, nunca deve ser usado com prepotência. O ideal seria que a uma negativa fosse acrescentada uma afirmativa, isto é, uma orientação positiva substituindo a negativa.

Em resumo, a motivação escolar é um processo geral pelo qual se inicia e dirige uma conduta para atingir uma meta. Este processo inclui variáveis cognitivas, afectivas e ambientais: cognitivas quanto às habilidades do pensamento e condutas instrumentais para alcançar as metas propostas; afectivas, quando compreendem elementos como a auto valorização, auto-conceito, sentimentos e emoções e ambientais quando dizem respeito aos contextos educacionais. Todas as variáveis actuam em interacção a fim de se complementarem e tornar eficiente a motivação, processo que vai

a par de outro essencial dentro do âmbito escolar: a aprendizagem.

CONCLUSÃO

O horizonte formativo dos nossos profissionais não se pode restringir ao processo técnico e científico mas sim enfatizar o desenvolvimento pessoal do estudante pelo papel potenciador que tem em todas as demais competências.

Em nosso entender o desenvolvimento social e emocional do estudante é tão importante como o desenvolvimento intelectual. O insucesso muitas vezes surge não como consequência da falta de saber mas como resultado do conhecimento ineficaz e desadaptação emocional do estudante à sua situação actual.

A aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de motivação, afectividade e relação. Assim, para aprender é imprescindível poder e querer fazê-lo.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDS, R. I. – **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.
- AUSUBEL, D. P. ; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. – **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamerica, 1980.
- BLOOM, B. S. – **Taxonomia de Objectivos Educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.
- CARVALHO, A. L. R. F. – **Factores que Influenciam a Aprendizagem do Aluno de Enfermagem**. Porto: [s.n.]. Dissertação de Mestrado, 1996.
- COIMBRA, L. B. S. – **Desenvolvimento interpessoal e moral**. Rev. Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- CUNHA, M. D. – **As representações sociais das práticas dos enfermeiros**. Porto: [s.n.], 1995. Dissertação apresentada à Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. de Mestrado Dissertação.
- DIXE, M. A. C. R. – **As atitudes dos Enfermeiros Perante Doentes em Situação Problemática**. Badajoz [s. n.], 1995 – Dissertação de Mestrado.
- FONTAINE, A. M. – **Motivação e realização escolar em função do contexto social**. Braga: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 1988.
- FONTAINE, A. M. – **Motivation pour la Réussite scolaire**. Lisboa : INIC, 1990.
- GAGNÉ, R. M. – **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1975.

- HANNOUN, H. – **Os conflitos da educação**. Lisboa: Socicultur, 1975.
- HUGHES, L. – Faculty – **Student interactions and the student-perceived climate for caring**. Rev. Advanced Nursing Science. Austin, 14 (3), 1992.
- HULSE, S.; EGETH, H.; DEESE, J. – **Psicologia del Aprendizaje**. Lavel: Ediciones la Colina S. A., 1982.
- KELLER, M.; MEUSS, S. – **Action theoretical reconstruction of the development of social cognitive competence**. New York, McGraw-Hill, 1984.
- MALGLAIVE, G. – **Enseigner à des adultes**. Paris : Presses Universitaires de France, 1990.
- MORSE, J. [et al] – **Concepts as caring and caring as a concept**. Advanced Nursing Sciences (September 1990).
- NÉRICI, I. G. – **Introdução á didáctica geral**. Rio de Janeiro: Editora científica, 1990.
- PEREIRA, A. – **Percepção da relação professor/aluno na prática clínica de Enfermagem**. Porto: [s.n.], 1996. Dissertação apresentada à Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Dissertação de Mestrado
- PIATON, G. – **Educação e socialização, elementos de psicologia da educação**. Lisboa: Editores Moraes, 1979.
- PIÉRON, H. – **Vocabulaire de la Psychologie**. Paris : Presses Universitaires de France, 1963.
- PINHO, L. V. – **Comunicação afectiva e relacional professor-aluno. A empatia na relação educativa escolar**. Braga: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 1991.
- POSTIC, M. – **A relação pedagógica**. Coimbra. Coimbra editora, 1984.
- RIBEIRO, L. C. – **Avaliação da aprendizagem**. Lisboa: Texto editora, 1990.
- ROACH, S. M. S. – **The Human act of caring**. Ottawa: Canadian Hospital Association Press, 1992.
- RODRIGUES, C. e outros – **Motivação e aprendizagem**. Porto: Contraponto, 1986.
- RODRIGUES-LOPES, A. – **Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: perspectivas e problemática de uma mudança urgente**. Rev. Portuguesa de Pedagogia, vol. 25 n.º 2 (1991) p. 43-68.
- ROGERS, C. R. – **Tornar-se pessoa**. 2ª Ed. Lisboa: Moraes Editores, 1985.
- SCHUTZ, W. – **Leader of schools**. California: University Associates, 1977.

- SELMAN, R. L. [et al] – **Assessing Adolescent Interpersonal Negotiation Strategies: Toward the Integration of Structural and Functional Models.** Development Psychology, 1986.
- SPRINTHALL, N. & COLLINS W. A. – **Psicologia do adolescente.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- STEELE, J. – **Aprender a ser docente en el mundo actual: aplicar teorías e modelos.** In RIEHLSISCA, J. – Modelos conceptuales de enfermería. Barcelona: Ediciones Doyma, 1992.
- TAVARES, J. – **Dimensão Pessoal e interpessoal na formação.** Aveiro: Cidine, 1993.
- TAVARES, J. – **Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve: Relações Interpessoais.** Porto: Porto Editora, 1996.
- TAVARES, J. – **Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve: Relações Interpessoais.** Porto: Porto Editora, 1996.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. – **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.** Coimbra: Livraria Almedina, 1990.
- THINÈS, G.; LEMPEREUR, A. – **Dicionário geral das ciências humanas.** Lisboa: Edições 70, 1984.
- WATSON, J. – **Nursing: Human science an human care – a theory of nursing.** New York: National League for Nursing, 1989.
- WATZLAWICK, P. [et al] – **Une logique de la communication.** Paris. Editions du Seuil, 1972.