

AS METAS ACADÉMICAS COMO OPERACIONALIZAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DO ALUNO

CDD: 370.154

Lúcia Miranda
Leandro S. Almeida**RESUMO**

A capacidade cognitiva e a motivação são entendidas como variáveis psicológicas determinantes da aprendizagem e do rendimento acadêmico. Dentro do paradigma cognitivista ou sócio-cognitivista, os modelos teóricos procuram enfatizar os processos psicológicos internos na explicação da conduta acadêmica motivada. As metas de realização surgem, neste enquadramento teórico, como um dos factores mais valorizados na explicação do rendimento acadêmico dos alunos. Neste trabalho procuramos reflectir sobre a tipologia das metas e o seu papel na predição do sucesso acadêmico, alertando para o papel decisivo dos contextos familiar e escolar. Analisando alguns estudos nacionais e internacionais, importa que a conceptualização e a avaliação das metas académicas tomem mais em consideração os contextos de ensino e aprendizagem, assim como os vários agentes educativos que intervêm nesses contextos.

PALAVRAS-CHAVE

Motivação; Metas académicas; Abordagens à aprendizagem; Sucesso académico

ACADEMIC GOALS AS OPERATIONALIZATION OF STUDENT'S MOTIVATION**ABSTRACT**

The cognitive ability and motivation are considered as major determinants of learning and academic achievement. Within the cognitive or socio-cognitivist paradigm, the theoretical models emphasize the internal psychological processes to explain the motivated academic behavior. The achievement goals emerge, in this theoretical framework, as one of the most valued factors in explaining the students' academic achievement. In this paper we seek to reflect on the types of achievement goals and their role to predict the academic success, calling attention to the crucial role of family and school contexts. The examination of some national and international studies leads to a conclusion that it is important that the conceptualization and assessment of academic goals take more account of the contexts of teaching and learning, as well as the various actors involved in these educational contexts.

KEYWORDS*Motivation; Academic goals; Learning approaches; Academic success*

INTRODUÇÃO

Alguma insatisfação com a tradicional associação entre níveis de desempenho e grau de habilidade intelectual fez aumentar na actualidade a importância dada às variáveis afectivas e motivacionais no comportamento humano. Robert Sternberg, assumido internacionalmente como um dos autores mais significativos na área da inteligência, afirma que o êxito ou o sucesso na vida profissional dificilmente é explicado pelos elevados scores em testes de QI, como também não o é tomando apenas as altas classificações académicas (STERNBERG, 2005). A par das habilidades ditas mais lógicas ou analíticas, mais frequentemente avaliadas através dos testes psicométricos de inteligência, o autor sugere que o desempenho envolve ainda as habilidades cognitivas mais directamente associadas a uma inteligência prática e criativa. No quadro da sua teoria triárquica da inteligência (STERNBERG, 1988), as habilidades cognitivas dos indivíduos incluem também os conhecimentos e as aprendizagens, estando estas competências tão dependentes da capacidade como da motivação. Como Bandura (1993), reconhecemos que para um funcionamento intelectual eficiente não chega possuir boas capacidades de raciocínio e um bom nível de conhecimento nesse domínio específico. Assim, neste texto em concreto, centrar-nos-emos na importância da motivação para a aprendizagem e desempenho académico.

A motivação é um constructo bastante popular na explicação dos desempenhos escolares. Pais e professores, por exemplo, recorrem com bastante frequência à motivação quando pretendem explicar um conjunto de comportamentos dos alunos relacionados com os seus comportamentos de estudo e com o seu rendimento escolar. Tais comportamentos incluem, nomeadamente, a atitude geral favorável em relação à escola e às suas aprendizagens, o esforço e método de estudo, a atenção nas aulas ou a permanência nas actividades de estudo em casa. A motivação está sobretudo presente no discurso dos educadores quando estes procuram descrever a qualidade da aprendizagem e do rendimento escolar, ou quando desejam alterar comportamentos pouco apropriados ao sucesso académico dos alunos.

Como veremos mais à frente, a literatura na área refere a motivação, em conjunto com a inteligência, como os dois maiores determinantes do rendimento escolar, pelo menos circunscrevendo-nos às variáveis pessoais do aluno. Lógico que a aprendizagem e a

realização escolar também estão influenciadas por variáveis familiares e escolares, destacando-se neste último caso os *curricula*, os métodos de ensino e de avaliação, ou a relação com o professor. Estas variáveis contextuais moldam o grau e o tipo de motivação acadêmica dos alunos, e logicamente os seus objectivos de realização, sendo reconhecidas como determinantes do rendimento escolar (RYAN; PARTICK, 2001).

RELEVÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Na psicologia, a motivação tem sido assumida como uma variável impulsionadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Explorando o meio e os seus agentes, a criança constrói o seu mundo interno e externo, sendo que nessa acção sobre o meio as actividades reflexivas primárias se convertem em aprendizagens e em actos deliberados na base das necessidades satisfeitas e do prazer auferido. Assumida na lógica de necessidades a satisfazer ou de energia orientadora da acção em função das contingências agradáveis que se retira do comportamento, assim como das contingências desagradáveis que se evitam, a motivação sempre foi e continua a ser uma das variáveis mais importantes com que a psicologia estuda e intervém no comportamento humano. Reportando-nos em particular às situações escolares, a motivação como refere Pintrich (1994; 2003a) possibilita uma compreensão mais completa da forma como decorre o processo de aprendizagem, as suas eventuais dificuldades e os níveis de desempenho atingidos.

Dentro do paradigma cognitivista ou cognitivo dominante na Psicologia actual, a motivação reporta-se hoje a um conjunto de pensamentos e percepções que, tradicionalmente, estavam mais associados com a inteligência e a cognição. Nesse sentido, entende-se agora a motivação como um constructo multifacetado (cognições, sentimentos, afectos...) no seu desenvolvimento e formas de expressão (ARIAS et al., 1997; HIDI; HARACKIEWICZ, 2000; LINNENBRINK; PINTRICH 2002; ELLIOT, 2006; URDAN; SCHOENFELDER, 2006). Mesmo em face desta maior abrangência do constructo, importa destacar que a motivação se reporta, sem se reduzir, aos afectos e emoções, incluindo as cognições pessoais (*selves*) e as representações das tarefas e situações de aprendizagem, treino e realização.

O estudo da motivação, de acordo com o paradigma da psicologia cognitiva, acentua o papel dos processos mentais por oposição aos modelos behavioristas. Mais que as condições externas do ambiente, valoriza-se um sujeito activo e intencional, assumindo uma conduta propositiva e progressivamente autónoma ou auto-regulada, mais guiado pelas suas crenças, sentimentos e objectivos do que pelos reforços ou punições que antecipa (REIS, 1986; ROSÁRIO; BORUCHOVITCH; MARTINI, 1997; PINTRICH, 2000a,b; FERNÁNDEZ, 2005; RENZULLI; ALMEIDA, 2005; MIRANDA; ALMEIDA, 2006a). Neste sentido, os modelos teóricos que se situam dentro deste paradigma cognitivista valorizam os processos psicológicos internos, como sejam as razões para aprender (metas ou objectivos de realização), as crenças acerca das causas do êxito ou fracasso (atribuições causais), as expectativas e as percepções de competência, ou as capacidades de auto-regulação e controlo, entre outros, enquanto factores importantes na explicação da conduta motivada.

Esta abordagem cognitivista da motivação acaba por reflectir uma aproximação interessante entre motivação e inteligência. Tradicionalmente assumidas como duas variáveis complementares no seu impacto na aprendizagem e rendimento escolar, nos últimos anos aprofunda-se a respectiva interpenetração (ELLIOT, 2006; WEINER, 1992). Pintrich e Schunk (2002) mencionam vários estudos em que o sucesso académico exige não só a capacidade de processar a informação, mas também uma atitude apropriada na sua utilização. Nas palavras de Sternberg (2005), por sua vez, o êxito na escola e na vida profissional dificilmente se confina ao quociente de inteligência, sendo certo que o sucesso na vida social apela a uma gestão adequada dos níveis de motivação. A título de exemplo, face aos iniciantes (novices), os especialistas (experts) recorrem mais a processos auto-regulatórios na sua aprendizagem, treino e realização, fixando objectivos e metas de desempenho mais em função das suas reais capacidades do que em função dos níveis de produtividade atingidos pelos pares. Esta orientação motivacional por parte das pessoas mais competentes faz aumentar os seus níveis de motivação e de satisfação intrínsecas ou a vontade em melhorar continuamente as suas prestações (CLEARY; ZIMMERMAN, 2001). Também na nossa pesquisa, os alunos mais capacitados recorrem a atribuições causais de tipo interno, enfatizando o método e o esforço, acreditam no seu sucesso e auto-eficácia, e orientam a sua aprendizagem e realização para a mestria (BORUCHOVITCH; MARTINI, 1997; MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004; MIRANDA; ALMEIDA; ALMEIDA, 2007; MIRANDA;

ALMEIDA; VEIGA; FERREIRA; SOARES, 2008). No final, todas estas percepções pessoais orientadas para a realização bem sucedida, como que por um processo de retroalimentação, acabam por reforçar os processos auto-regulatórios implementados na acção (ZIMMERMAN, 2000).

A interpenetração da inteligência e da motivação, cerne da perspectiva sócio-cognitiva da motivação, tem sido uma forma bastante profícua de investigar e intervir no sucesso académico dos estudantes (PINTRICH; SCHRAUBEN, 1992; MEECE, 1994; FARIA, 2007). Componentes cognitivas associadas ao pensamento e à inteligência, a par das variáveis motivacionais ligadas ao *self*, à avaliação das tarefas e ao contexto social, podem constituir-se em preditores importantes da aprendizagem e do sucesso académico à medida que se avança na escolaridade (ALMEIDA et al., 2007). Em vários estudos se assiste que, a partir da adolescência, dimensões do autoconceito e da motivação poderão assumir um papel mais decisivo que a habilidade intelectual na explicação do rendimento escolar.

Vários estudos que realizámos (ALMEIDA; LEMOS, 2005; LEMOS et al., 2008), tomando apenas variáveis cognitivas na predição do rendimento escolar, mostram que a percentagem de variância explicada vai diminuindo à medida que os alunos avançam na adolescência. Seja porque a variável estritamente cognitiva se tornou menos diferenciadora entre os alunos (possibilidade dos alunos com maiores dificuldades intelectuais terem abandonado a escola ou feito a sua opção formativa por vias menos escolarizantes), seja pelo efectivo papel da motivação na quantidade e organização do estudo ou nas estratégias de aprendizagem implementadas pelos alunos, certo que as análises estatísticas assentes na regressão ou nas equações estruturais tendem, na maioria dos casos, a apontar um menor impacto das variáveis estritamente cognitivas e a destacar o contributo da motivação na explicação do bom ou fraco rendimento académico dos estudantes nos níveis escolares mais avançados.

Evidentemente que a relação apontada entre motivação e rendimento nem sempre transparece em termos estatísticos nas pesquisas que se realizam, também em boa medida porque os próprios constructos “motivação” e “rendimento escolar” divergem, no seu significado e procedimentos de avaliação, ao longo dos diferentes estudos. Por exemplo, se nos referirmos concretamente aos estudos sobre os contributos das metas académicas para o

rendimento escolar, os resultados nem sempre traduzem de forma inequívoca uma implicação dos objectivos ou metas nos níveis de rendimento (PINTRICH, 2000a; WOLTERS, 2004). De qualquer modo, a larga maioria das investigações na área sugere uma relação positiva entre os objectivos ou metas orientadas para a aprendizagem e o desempenho escolar na adolescência, nomeadamente em estudantes universitários (ELLIOT, 2000; BARRON; HARACKIWICZ, 2001; ELLIOT; MCGREGOR, 2001; HARACKIWICZ et al.; ALMEIDA, 2006b).

Da mesma forma também junto de alunos universitários se encontra uma relação positiva entre metas orientadas para o rendimento ou performance e as classificações académicas (ELLIOT; CHURCH, 1997; CHURCH; ELLIOT; GABLE, 2001; ELLIOT; MCGREGOR, 2001), contudo tal relação já não se parece verificar em adolescentes frequentando níveis escolares pré-universitários (MCWHAW; ABRAMI, 2001; PINTRICH, 2000a). Estes dados, e a discrepância encontrada (SKAALVIK, 1997), leva-nos a pensar na possibilidade dos alunos recorrerem a diferente tipo de metas ou objectivos na sua aprendizagem, adequando-se, assim, à diversidade de contextos de aprendizagem e de realização em que se encontram. Um estudo levado a cabo por Arias, Núñez, Cabanach, Rodríguez-Pianda e Rosário (2008), com alunos do ensino secundária (12 a 16 anos), aponta a presença simultânea de diferentes tipos de metas académicas e que estas assumem pesos diferentes na explicação do rendimento académico dos alunos nas diversas disciplinas escolares. Neste mesmo estudo, as metas de aprendizagem explicam uma percentagem maior da variância do rendimento escolar, mas esse valor difere ao longo das várias disciplinas curriculares (13,2% na matemática; 22,9% na língua espanhola; 20,7% na língua estrangeira; 18,8% nas ciências sociais; ou 16,9% nas ciências naturais). Num nosso estudo com alunos do ensino básico (10 a 15 anos) (MIRANDA; ALMEIDA, 2006b), as metas orientadas para objectivos a longo prazo apresentam-se como a variável que explica maior percentagem da variância do rendimento escolar em termos globais (15,9%), enquanto as metas orientadas para a aprendizagem apenas acrescentam 2,5 % na variância explicada.

Estes últimos dados sugerem que a motivação, enquanto variável psicológica, não se confina a um simples traço interno como poderia decorrer de leituras mais psicanalistas ou biológicas clássicas. A motivação, e mais ainda os padrões motivacionais, não se podem entender como uma variável psicológica exclusivamente inerente ao indivíduo. A abordagem sócio-cognitiva entende-a, no seu desenvolvimento e expressão, como marcadamente

associada à aprendizagem e à interação social (BANDURA, 1986; WEINER, 1986; DWECK; LEGGETT, 1988; URDAN; SCHOENFELDER, 2006). Os contextos de realização da tarefa, em particular os olhares dos pais, dos professores e dos pares, são determinantes da motivação individual. Por exemplo, a percepção parental acerca dos motivos para a escolarização dos seus filhos tem uma influência significativa no seu desenvolvimento de percepções e habilidades académicas. Alguns estudos (MEECE; GLIENKE; BURG, 2006) analisam como tais percepções dos pais se diferenciam em função do género dos seus educandos. Por exemplo, os pais parecem confiar mais nas habilidades dos filhos para a matemática do que nas habilidades das filhas. Estas e outras percepções dos pais acabam por ter uma influência marcante, positiva ou negativa, na motivação e no desempenho académico dos seus filhos.

Os estudos têm igualmente demonstrado a influência da escola, em particular os professores e os pares. Estes últimos, durante a adolescência, exercem uma influência muito significativa na construção da identidade pessoal e social. Por sua vez, também os professores influenciam a orientação motivacional dos seus alunos, nomeadamente as razões ou cognições como os alunos entendem e justificam a sua realização escolar. Por exemplo, MEECE, GLIENKE e BURG (2006) referem que os professores esperam níveis mais elevados de desempenho nos rapazes do que nas raparigas, diferenciando-se assim os tipos de interações de acordo com o género no contexto escolar (MEECE, 1994; ALTERMANN; JOVANIC; PERRY, 1998; MEECE; GLIENKE; BURG, 2006).

Mencionada a importância dos pais, professores e colegas, importa voltar ao próprio sujeito. A investigação sugere que, progressivamente com a idade ou com o avançar na escolarização, os alunos vão internalizando os seus padrões motivacionais, passando a auto-regular os seus níveis motivacionais nas aprendizagens e realizações escolares. Daqui decorre a energia, o tempo ou o esforço que dedicam às suas tarefas escolares, assim como a avaliação que fazem dos resultados que atingem e o auto-reforço que obtêm face aos níveis de realização alcançados. Nesta altura, os alunos fixam para as suas aprendizagens e seus desempenhos académicos determinadas metas ou objectivos, as quais orientam e justificam as suas atitudes gerais de aproximação ou de evitamento às tarefas escolares.

Na sequência das teorias clássicas da motivação para a realização, nomeadamente da *Teoria da Expectativa x Valor* (ATKINSON; FEATHER, 1966) ou da *Teoria das Necessidade Aprendidas* (MCCLELLAND, 1965), surge na década de 80 a *Teoria dos Objectivos de Realização* (*achievement goal theory*). Particularmente relevante nos contextos académicos, esta teoria destaca o papel das metas ou dos objectivos percebidos e prosseguidos pelos alunos na descrição da sua motivação pela aprendizagem. O aluno direcciona o seu comportamento para metas ou objectivos de forma intencional e racional, determinando estes objectivos ou metas as suas decisões e os seus comportamentos futuros em termos de aprendizagem e de realização.

Podemos entender os objectivos ou metas de realização como representações cognitivas relacionando percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades. Tais representações apenas fazem sentido no quadro de um percurso passado e de um projecto presente e futuro, fazendo intervir aqui as variáveis contextuais. O comportamento académico do aluno reflecte, assim, os desejos, afectos, valores, percepções de capacidade e oportunidades. Na linha de Elliot e Niesta (2009), o termo “*objectivo*” deve ser entendido como *uma representação cognitiva de um objecto futuro que um sujeito pretende alcançar ou evitar*. Neste sentido, estes autores apontam cinco características básicas para este constructo e que estão contidas na definição de motivação: trata-se de uma representação cognitiva, está dirigida para o futuro, é orientada para um objecto, implica um compromisso, e exprime-se através de condutas de aproximação ou afastamento. Assim, a par da componente *cognitiva*, importa destacar a dimensão de envolvimento (compromisso), a ideia de expectativa futura e de orientação do comportamento presente, emprestando ao comportamento mais um significado proactivo do que reactivo, reforçando a auto-regulação do comportamento e o compromisso com a *performance*, expresso através da gestão de movimentos de aproximação ou afastamento relativamente a objectos e eventos (ELLIOT, 2006; ELLIOT; NIESTE, 2009). Podemos, assim, dizer que os objectivos ou metas funcionam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, acabando por orientar os seus padrões do comportamento.

TEORIA DAS METAS OU OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO

A *Teoria dos Objectivos de Realização* é hoje assumida como o grande referencial heurístico da investigação e da intervenção na área da motivação escolar (PINTRICH, 2000b; MEECE; ANDERMAN; ANDERMAN, 2006; ELLIOT; NIESTE, 2009;). As metas ou objectivos descrevem, então, a necessidade básica do ser humano prosseguir e demonstrar competência nas situações de realização (NICHOLLS, 1984; DWECK, 1986; ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996).

Inicialmente três tipos de metas de realização foram propostas (DWECK & ELLIOTT, 1983; NICHOLLS, 1984): (i) metas de aprendizagem relacionadas com uma orientação voltada para o envolvimento com a aprendizagem, com o conhecimento e com o desenvolvimento de competências de mestria; (ii) metas orientadas para a *performance* ou desempenho, em que sujeito procura sobretudo obter bons desempenhos ou resultados para, por exemplo, avançar nos seus estudos; e, finalmente, (iii) metas orientadas para a obtenção da consideração positiva ou aprovação por parte dos outros significativos (pais, professores ou colegas) e evitar a rejeição e julgamentos desfavoráveis da sua competência. Dentro desta abordagem inicial, as metas orientadas para o evitamento receberam pouca atenção quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista empírico (ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996), generalizando-se a partir de então a dicotomia em torno das metas orientadas para a aprendizagem ou mestria e metas orientadas para a *performance* ou desempenho.

Estas metas ou objectivos apresentam alguma correspondência com o que tradicionalmente se designa por motivação intrínseca e motivação extrínseca. Assim a valorização pelo aluno de metas ou objectivos de aprendizagem ou mestria leva a que este assumira um comportamento de aproximação à tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos, encarando a tarefa como um desafio ou oportunidade para colocar em prática estratégias de elevado nível de complexidade, concebendo a sua inteligência e competências cognitivas como algo que se pode modificar através do esforço e de novas aprendizagens, e percebendo o próprio fracasso não como uma ameaça mas como uma oportunidade ou desafio para mais esforço e conhecimentos a adquirir. Em contraste, o aluno que valoriza objectivos ou metas orientadas para a *performance* ou desempenho, está mais centrado na obtenção do reforço ou na valorização positiva das suas capacidades, procurando acima de tudo

demonstrar proficiência e receber avaliações positivas dos outros, acreditando que a sua inteligência e capacidades são estáveis, e tendendo a evitar as tarefas que implicam um risco demasiado ou em que antecipam fracasso. No caso deste aluno, a motivação para a aprendizagem é um meio para a obtenção de incentivos externos, por exemplo as notas positivas ou a aprovação de pais ou professores, bem como a justificação para evitar situações desagradáveis.

As vivências académicas destes dois grupos extremados de alunos são bastante contrastantes. Os alunos que adoptam objectivos de mestria sentem orgulho e satisfação quando o seu sucesso é explicado pelo esforço havido, culpabilizando-se da falta de esforço quando os resultados não são os mais adequados. Por sua vez, os alunos com uma orientação para objectivos de desempenho desanimam e desistem face a tarefas em que antecipam o fracasso.

Assim, enquanto objectivos de mestria estão relacionadas com a escolha de tarefas mais desafiadoras e com uma maior exposição a riscos, apresentando os alunos maior receptividade aos desafios e uma maior disposição para procurar ajuda adaptativa; os objectivos centrados na prestação ou desempenho favorecem atitudes mais passivas por parte dos alunos, por exemplo, escolhendo tarefas mais fáceis, apresentando menor disposição para assumir riscos, fazendo menos investimento em novas tarefas ou apresentando certa relutância na procura de ajuda (HARACKIEWICZ et al., 1997; HARACKIEWICZ et al., 2000; BARRON; HARACKIEWICZ, 2001; PINTRICH; SCHUNK, 2002; LINNENBRINK, 2005).

Estes vários estudos sugerem, ainda, que alunos orientados para a aprendizagem ou mestria fazem uso sistemático de estratégias de aprendizagem mais eficientes, por exemplo abordagens mais profundas no seu estudo. Incluem-se aqui comportamentos de estudo e estratégias de aprendizagem pautadas pelo recurso à metacognição e às metacomponentes da inteligência (STERNBERG, 1988; ALMEIDA, 1993), fazendo uso da planificação e auto-monitorização do comportamento ao longo da aprendizagem, do treino e da resolução das tarefas (auto-regulação). Por sua vez, os alunos predominantemente orientados para metas de desempenho abordam a aprendizagem de uma forma mais superficial, recorrendo à memorização da informação ou a procedimentos simples de retenção temporária da informação, mostrando-se a médio e a longo prazo menos eficientes na resolução das tarefas

acadêmicas (HARACKIEWICZ et al., 2000; AGUÍN et al. 2001; PINTRICH; SCHUNK, 2002).

Nos finais dos anos 90, Elliot e colaboradores (ELLIOT; HARACKIEWICZ, 1996; ELLIOT, 1999; ELLIOT; MCGREGOR, 2001) apresentam uma revisão deste enquadramento teórico defendendo que as orientações motivacionais propostas pelo modelo dicotômico seriam insuficientes para explicar a diversidade de orientações motivacionais dos alunos. Deste modo, propõem uma reformulação da classificação anterior sugerindo para cada tipo de meta um pólo de aproximação e um de afastamento, directamente relacionados com a forma como o sujeito define e avalia a sua competência. Assim, para ELLIOT e MCGREGOR (2001) a competência passa a ser definida não só por referência a si próprio ou tomando por base uma norma, mas também em termos da possibilidade de obter sucesso ou insucesso face à tarefa. Em termos práticos, as metas ou objectivos de realização (aprendizagem e *performance*) passariam a integrar uma dimensão de avaliação da competência que se traduziria numa atitude geral de aproximação ou de evitamento da tarefa.

Elliot e Mcgregor (2001) propõem a seguinte taxonomia para as metas ou objectivos de realização: (i) metas de aprendizagem/aproximação (*mastery-approach goal*), o sujeito define competência por referência a si próprio, avalia-se positivamente e motiva-se com novas aprendizagens e conhecimentos que lhe permitam desenvolver e melhorar a própria competência; (ii) metas de aprendizagem/evitamento (*mastery-avoidance goal*), o sujeito define a competência em termos absolutos e por referência aos outros, avalia-se negativamente e esforça-se para não errar ou não realizar mal a tarefa, utilizando com frequência abordagens superficiais na aprendizagem; (iii) metas de *performance* /aproximação (*performance- approach goal*) o sujeito define a competência em termos normativos, avaliando-se positivamente e orientando-se no sentido de obter uma boa pontuação num teste ou o melhor desempenho na aula; por último, (iv) as metas de *performance*/evitação (*performance – avoidance goal*), o sujeito centra-se no evitamento de qualquer situação de inferioridade ou de poder ser considerado estúpido por comparação com os outros, definindo a competência em termos negativos e por referência aos colegas que o suplantam em termos de desempenho.

Importa acrescentar que a contrastação aqui proposta não abarca a diversidade de motivos com que os alunos justificam os seus estudos. Metas sociais e objectivos concretos emergem nas entrevistas dos jovens, em particular na adolescência. Por vezes, mais que as metas de aprendizagem, as metas sociais e objectivos concretos apresentam-se correlacionados com o rendimento escolar na adolescência (MIRANDA; ALMEIDA; PIRES, 2009).

Assim, um conjunto diverso de metas ou objectivos pode estar presente num mesmo aluno, como referimos anteriormente. Na prática, os alunos assumem diferentes orientações motivacionais e, de novo em função dos contextos, podem apresentar metas mais orientadas para a aprendizagem e metas mais orientadas para o resultado, ou mesmo um outro tipo de metas como sejam as sociais ou mesmo para situações mais concretas (NICHOLLS et al., 1989; PINTRICH; GARCIA, 1991; ARIAS et al., 1997; MIRANDA; ALMEIDA, 2006a;).

É expectável que, em função do domínio que o aluno percepção ter das diversas disciplinas curriculares ou até da relevância de tais aprendizagens para os seus projectos vocacionais, os estudantes apresentem, à medida que vão avançando na sua escolaridade, várias metas de realização em simultâneo e, inclusive, podem desta forma aumentar as suas atitudes positivas face às tarefas escolares e desenvolver estratégias de auto-regulação, o que no final acaba por favorecer o seu rendimento escolar e o seu auto-conceito (BARRON; HARACKIEWICZ, 2001; HARACKIEWICZ et al., 2005; MIRANDA; ALMEIDA, 2006a; PINTRICH, 2000a). Os resultados de um estudo recente com alunos universitários sugerem que o recurso a diversas metas académicas se encontra positivamente correlacionado com vários indicadores de qualidade na aprendizagem, por exemplo a regulação do esforço, o valor dado às tarefas académicas, a auto-regulação metacognitiva, a auto-eficácia ou crenças de controlo e a gestão do tempo e ambiente de estudo (ARIAS et al., 2009).

Em suma, é complexo o processo de impacto das metas na aprendizagem na realização escolar, e dificilmente esse processo pode ser compreendido através da análise da relação isolada de cada tipo de metas com os resultados académicos. Com efeito, mesmo que as metas orientadas para a aprendizagem - face às orientadas para a *performance* - apresentem tendencialmente correlações mais elevadas com o rendimento escolar, estão longe de explicar

todas as situações de desempenho (HARACKIEWICZ et al., 2002; PINTRICH, 2003b). Por exemplo, Pintrich (2000b) apresenta um modelo sequencial que procura explicar como os diferentes sub-processos envolvidos na auto-regulação da aprendizagem se articulam sequencialmente nas diferentes fases da aprendizagem. Este modelo inclui quatro áreas onde as actividades de auto-regulação ocorrem: cognição, motivação, comportamento e contexto. O papel motivacional dos objectivos gerais ou das metas de realização é fulcral no modelo, sendo a sua orientação motivacional moldada pela interacção entre as crenças e o contexto onde ocorre a tarefa de aprendizagem (PINTRICH; MARX; BOYLE, 1993). BOEKAERTS e NIEMIVIRTA (2000) acrescentam que a identificação dos objectivos gerais de realização está relacionada com a interpretação e os processos de avaliação do sujeito, sendo estes os pilares da auto-regulação na aprendizagem.

Também procurando apresentar um modelo integrador das várias dimensões da motivação, Bergen e Dweck (1989), ou Faria (1998, 2007), reportam-se às “concepções pessoais da inteligência”. Aplicado ao contexto académico, estas autoras apontam as concepções pessoais de inteligência como sistemas organizados de crenças acerca dos vários atributos pessoais, entre os quais a inteligência. Por sua vez, a forma como os sujeitos se percebem a si mesmos e aos contextos, é influenciada por outros atributos nomeadamente pelos objectivos gerais de realização, auto-conceito, auto-estima e auto-eficácia, ou as atribuições e respectivas dimensões causais. Este modelo concebe o *self* como um conjunto de traços dinâmicos, susceptíveis de desenvolvimento através das acções do sujeito, que o leva a prosseguir objectivos centrados na aprendizagem como forma de manter e promover sentimentos de competência e de valor no contexto académico. Na linha destas autoras, as concepções pessoais de inteligência emergem como um constructo afim da motivação, possibilitando - num mesmo quadro conceptual bastante alargado - a explicação do desenvolvimento da motivação no contexto académico.

Voltando à teoria dos objectivos gerais ou metas de realização, o seu enfoque tem sido explicar a orientação motivacional dos estudantes face às tarefas académicas. No momento, maioritariamente os estudos preocupam-se em conhecer as orientações motivacionais gerais dos sujeitos, porém concordamos com Pintrich (2003a) que os estudos não podem negligenciar o significado das interpretações individuais nem das influências contextuais para a uma melhor compreensão da orientação motivacional do sujeito. Por exemplo, aponta que

uma das questões actuais mais importantes neste campo de estudo se refere ao papel do contexto na definição da orientação motivacional. Assim, interessa estudar não apenas a perspectiva disposicional, por exemplo a tipologia de objectivos que o aluno apresenta, mas também a perspectiva contextual das metas, em particular a possibilidade do aluno se envolver em múltiplos objectivos ou metas ao mesmo tempo de acordo com os seus contextos de vida. Este aprofundamento da análise mais se justifica quando se reconhece que o contexto académico comportaria vários tipos de metas académicas, podendo por vezes, ser difícil determinar, com precisão, o tipo de metas implícitas a determinada conduta, podendo esta responder a distintos motivos. Por outro lado, também distintas condutas podem surgir na base de um mesmo motivo. Apesar da dificuldade em precisar a origem das metas, estas determinariam tanto as reacções afectivas como as cognitivas e de conduta do aluno face ao fracasso ou ao êxito.

ESTUDOS COM ESTUDANTES PORTUGUESES

De seguida apresentamos sumariamente alguns estudos por nós realizados junto de estudantes portugueses do final do ensino básico e do ensino secundário (adolescentes). Estes estudos recorreram à aplicação do Inventário de Metas Académicas (IMA) (MIRANDA; ALMEIDA, 2005), cujo processo de construção e validação importa aqui descrever em primeiro lugar. Para a sua elaboração seguimos de perto outros questionários e taxonomias disponíveis sobre metas académicas (CABANACH et al., 1996; TORRES, 1999; MURPHY; ALEXANDER, 2000).

Trata-se de um instrumento de auto-relato, formado na sua versão final por 38 itens distribuídos por seis dimensões ou metas, em que a resposta dos alunos é dada numa escala *likert* de 5 pontos consoante o grau de frequência (de 1=nunca, até 5=sempre). São seis as dimensões avaliadas através do IMA: (i) metas de aprendizagem, formada por 10 itens, corresponde a uma orientação para aprendizagem no sentido do aprender as matérias escolares, melhorar os conhecimentos e adquirir mestria e novas habilidades; (ii) metas de rendimento, integrando 8 itens, descrevendo os alunos que centram os motivos da sua aprendizagem no sucesso e nas classificações; (iii) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar, correspondem a uma orientação extrínseca e o propósito

é estudar para obter a aprovação por parte dos pais, ou evitar a sua pressão, comportando 4 itens; (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, ou seja, evitar a desaprovação por parte dos pares e professores, contendo 6 itens); (v) as metas orientadas para objectivos a curto prazo, por exemplo, concluir a escolaridade e tirar um curso profissional ou arranjar um emprego, sendo esta dimensão formada por 4 itens; e, (vi) metas orientadas para objectivos a longo prazo, a que correspondem 6 itens, em que o aluno justifica o estudar para aceder a uma profissão de prestígio no futuro, vir a ser um profissional muito competente, conseguir uma classificação para aceder ao curso superior de sua escolha.

Os estudos de validação do inventário envolveram a análise da estrutura factorial e da consistência dos itens dentro de cada dimensão. Uma análise factorial exploratória com os 30 itens permitiu identificar cinco factores distintos que, no total, explicavam 61% da variância dos resultados nos itens. Os índices de consistência interna (alpha de Cronbach) obtidos foram satisfatórios: (i) metas orientadas para a aprendizagem (10 itens; $\alpha = .92$); (ii) metas orientadas para o desempenho (8 itens; $\alpha = .89$); (iii) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar (4 itens; $\alpha = .71$); (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar (6 itens, $\alpha = .90$); (v) metas orientadas para objectivos a curto prazo (4 itens, $\alpha = .74$); e (vi) metas orientadas para objectivos futuros (6 itens, $\alpha = .88$).

Um primeiro estudo (MIRANDA; ALMEIDA, 2006a,b) considerou uma amostra de 350 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico (entre o 5º ano e o 9º ano de escolaridade) provenientes de duas escolas públicas do distrito do Porto (Norte de Portugal). Destes alunos, 45,4% eram do sexo masculino, e as idades oscilaram entre os 9 e os 17 anos ($M=13,1$; $DP=1,74$). O nível de escolaridade dos progenitores situava-se predominantemente no primeiro ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridade), e apenas um pai e uma mãe concluíram o ensino superior.

Em termos de resultados, verificamos a existência de diferenças nas médias obtidas a favor das raparigas quer nas metas de aprendizagem quer nas metas orientadas por objectivos a longo prazo. A análise factorial dos itens na amostra deste estudo não permitiu isolar de forma coerente a dimensão “metas orientadas para o rendimento”, aparecendo os seus itens por vezes integrados na dimensão “metas orientadas para os objectivos a longo

prazo” ou “objectivos a curto prazo”, pelo que a nossa opção foi não considerar esta dimensão e os seus itens neste estudo. Os resultados obtidos apontam para correlações diferenciadas entre as cinco dimensões do IMA retidas, seja entre si seja em relação ao rendimento académico, sugerindo a respectiva especificidade. As metas de aprendizagem e as metas associadas aos objectivos a longo prazo (projectos de carreira futura) mostram-se, de forma mais expressiva e positiva, correlacionadas com o rendimento escolar dos alunos. Os alunos cujas metas se situam mais a curto/médio prazo, por exemplo finalizar um determinado ciclo de estudos para abandonar a escola, apresentam resultados escolares mais fracos. A pressão a nível escolar e familiar não parece explicar o rendimento dos alunos, mesmo que as metas associadas ao reforço familiar se correlacionem com as demais metas do IMA. Percebemos que os alunos com melhor rendimento são aqueles que apresentam como razões para o estudo o gostar de aprender e de saber mais, e para além disso apresentam mais objectivos a longo prazo, por exemplo estudar para conseguir entrar num curso, ter uma profissão de prestígio ou ser um profissional competente. Alunos com mais baixo rendimento escolar apresentam, sobretudo, objectivos a curto prazo, por exemplo concluir a escolaridade básica obrigatória rapidamente.

Um segundo estudo tomou 736 alunos do ensino secundário que frequentavam maioritariamente cursos profissionais em duas escolas provenientes de meios rurais do norte de Portugal (MIRANDA; ALMEIDA; PIRES, 2009). Destes alunos, 292 alunos frequentavam o 10º ano de escolaridade (125 rapazes e 167 raparigas), sendo que 241 frequentavam cursos profissionais e apenas 51 estavam matriculados num curso orientado para o prosseguimento de estudos. Dos 239 alunos inscritos no 11º ano de escolaridade (92 rapazes e 147 raparigas), 167 estavam a frequentar cursos profissionais e 72 cursos orientados para o prosseguimento. O número de alunos do 12º ano de escolaridade foi de 232 (90 rapazes e 142 raparigas) e destes, 210 frequentavam cursos tecnológicos e apenas 22 frequentavam cursos para prosseguimento de estudos. A média de idades situava-se em 16,5 (DP=1,13), oscilando entre os 14 e os 21 anos de idade. Antes de apresentarmos as principais conclusões, importa relembrar que a esta amostra de alunos apresenta características particulares, ou seja, os alunos são maioritariamente provenientes de cursos profissionais e de escolas do meio rural. Feita esta ressalva, os resultados preliminares em termos de análise factorial dos itens do inventário asseguram a identificação de quatro e não dos seis factores que compõem a

versão original do IMA, explicando no seu conjunto 56% da variância dos resultados nos itens. Estes factores, seguindo a fundamentação anterior, foram formados pelos itens diferenciados na base das seguintes dimensões: (i) metas orientadas para a aprendizagem, (ii) metas orientadas para objectivos futuros, (iii) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, e (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar. Como podemos verificar face aos estudos iniciais de validação do inventário e ao primeiro estudo descrito, os objectivos a curto prazo parecem diminuir a sua expressão e alguns dos seus itens associam-se a objectivos a longo prazo junto desta amostra de alunos. Esta ocorrência sugere que estes alunos mais velhos têm seus objectivos de futuro identificados (acabar o curso profissional e arranjar emprego, ou seguir uma via académica e frequentar determinado curso no ensino superior). De novo neste segundo estudo, os itens da dimensão “metas orientadas para o rendimento” não se agrupam em torno de um factor próprio, e como tal não pode ser considerado. Relativamente aos estudos correlacionais entre os quatro tipos de metas agora considerados, verificamos de novo que as correlações são reduzidas ou moderadas, reflectindo a respectiva independência. As metas orientadas para o evitamento da pressão social em contextos escolares e familiares apresentam-se moderadamente correlacionadas entre si (.36). Ao mesmo tempo, tomando as correlações entre as metas e os resultados escolares dos alunos (soma da classificação nas disciplinas de matemática e de língua portuguesa), importa mencionar a correlação negativa observada entre o rendimento escolar e as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar. Este dado sugere o recurso por parte dos alunos com maiores dificuldades académicas a uma motivação extrínseca e uma orientação motivacional pautada pelo evitamento de tarefas mais complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No quadro das correntes actuais da Psicologia Cognitiva e da Psicologia da Aprendizagem, as variáveis cognitivo-motivacionais aparecem devidamente destacadas na explicação da aprendizagem e do rendimento académico dos estudantes. O papel activo do aluno na sua auto-construção e aprendizagem, que podemos chamar como autonomia ou auto-regulação, trouxe para a investigação e para a intervenção psicológica um conjunto de constructos pessoais não devidamente contemplados nas teorias clássicas dos traços de

inteligência e de personalidade. Percepções pessoais de competência e orientação motivacional na acção são dois constructos psicologicamente ricos quando se procura explicar a aprendizagem e o rendimento académico dos alunos, complementando a capacidade explicativa tradicionalmente atribuída às habilidades cognitivas e ao grau de conhecimento prévio possuído.

A investigação disponível salienta as metas de realização como um constructo integrador da motivação académica. Os alunos orientam os seus comportamentos de aprendizagem em função dos motivos ou dos objectivos que têm em mente. Nesta altura, diferentes metas ou objectivos podem antecipar-se dada a diversidade de alunos e de situações académicas a abarcar. As taxonomias disponíveis são diversas, muito embora alguma concordância existe quando se procura diferenciar metas de aprendizagem e de realização (resultado), metas a curto e a longo prazo, metas orientadas para a mestria (aproximação) e metas centradas no evitamento da pressão escolar e familiar.

Dos nossos estudos com o IMA (Inventário de Metas Académicas) algumas ilações podem retirar-se nomeadamente, que os alunos com melhor e pior rendimento escolar acabam por se diferenciar nas suas metas académicas. Por exemplo, os melhores alunos apresentam com maior frequência metas de aprendizagem (aprender, conhecer) ou objectivos a longo prazo (carreira, curso, profissão prestigiada), parecendo haver alguma predisposição nos alunos de mais fraco rendimento para a fixação de objectivos a curto/médio prazo (aprovar no fim do ano, concluir um grau, sair da escola e arranjar emprego). Por outro lado, as correlações entre as várias metas académicas são moderadas ou reduzidas, sugerindo a sua relativa autonomia. No entanto, os dois estudos descritos assinalam alguma dificuldade deste inventário avaliar as “metas orientadas para o rendimento”, ao mesmo tempo que em alunos mais velhos e em fase de conclusão da sua escolaridade, as metas orientadas para objectivos a curto e a longo prazo parecem fundir-se. Na análise factorial realizada os itens destas duas dimensões convergem para um mesmo factor que se poderia designar por metas orientadas para objectivos específicos ou vocacionalmente delineados.

Dada a natureza interactiva ou construtivista das metas de realização, importa não esquecer o impacto dos contextos de desenvolvimento e de aprendizagem nas metas académicas formuladas pelos alunos. Em particular, vários agentes como pais, professores e colegas detêm importante papel na construção pessoal do aluno, e por isso mesmo não podem ser ignorados quando o objectivo é a intervenção. Entendida a intervenção psico-educativa como oportunidade de mudança nos padrões atribucionais em termos cognitivos e afectivos, com as consequentes mudanças ao nível dos comportamentos de estudo e de realização, importaria construir e validar programas de intervenção psico-educativa que visem o desenvolvimento de metas académicas mais adaptativas e promotoras do sucesso escolar.

Em termos de desenvolvimento futuro, e dadas algumas limitações encontradas, a nossa investigação nesta área irá passar por algumas decisões. Em primeiro lugar, vamos centrar a avaliação das metas de realização nas três metas seguintes: metas de aprendizagem, metas de rendimento, e metas de evitamento da pressão social, assumindo aqui os pais, os professores e os colegas. Ainda no questionário a reconstruir, pretendemos que os itens em cada uma dos três tipos de metas possam repartir-se pelo registo da importância atribuída pelo aluno e pelos comportamentos de auto-regulação em que o aluno evidencia tais metas. Pretendemos, assim, complementar o mero registo da valorização com o registo das condutas efectivas. Finalmente, importa estarmos mais atentos em próximos estudos aos contextos académicos e familiares em que os alunos aprendem e vivem. A nossa pesquisa na área sugere que o mesmo aluno recorre, ou pode recorrer, a diversos tipos de metas académicas em função das situações de ensino e de aprendizagem com que se confronta, o que mais uma vez justificará uma maior esforço dos pesquisadores no momento de caracterizar e avaliar as suas metas académicas, e as considerar na predição do seu rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUÍN, I. P. et al. Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. **Revista de Investigación Educativa**, v.19, n.1, p. 105-126, 2001.
- ALMEIDA, L. S. et al. Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 14, n. 1, p. 207-220, 2007.
- _____. Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In: _____. (Ed.). **Capacitar a escola para o sucesso: orientações para a prática educativa**. V. N. Gaia: Edipsico, 1993.
- ALMEIDA, L. S.; LEMOS, G. Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. **Psicologia, Educação e Cultura**, v.9, n. 2, p.277-290, 2005.
- ALTERMAN, E. R.; JOVANOVIC, J.; PERRY, M. Bias or responsitivity? Sex and achievement level effects on teachers' classroom questioning practices. **Journal of Educational Psychology**, v. 90, n. 3, p.516-527, 1998.
- ARIAS, A. et al. Academic goals and learning quality in higher education students. **Spanish Journal of Psychology**, v. 12, n. 1, p.96-105, 2009
- _____. et al. Orientaciones motivacionales en estudiantes universitarios. In: CONGRESSO LUSO-ESPANHOL DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 1., 1997, Coimbra. **Actas...** Coimbra: APPORT; Colégio Oficial de Psicólogos de Espanha, 1997. p.258-266
- _____. et al. Capacidad predictiva de las etas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v.40, n.1, p.111-122, 2008
- ATKINSON, J.; FEATHER, N. **A theory of achievement motivation**. New York: Wiley and Sons, 1966
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- _____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BARRON, K. E.; HARACKIEWICZ, J. M. Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 80, n.5, p.706-722, 2001
- BERGEN, R. S.; DWECK, C. S. The functions of personality theories. In: WYER JUNIOR, R. S.; SRULL, T. K. (Ed.), **Advances in social cognition: social intelligence and cognitive assessments of personality**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989. (v.2).

BOEKAERTS, M.; NIEMIVIRTA, M. Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: M. BOEKAERTS, P. R.; PINTRICH; ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. p. 417-450.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 49, n. 3, p.59-71, 1997.

CABANACH, G. R. et al. Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. **Psicothema**, v.8, n.1, p.45-61, 1996.

CHURCH, M. A.; ELLIOT, A. J.; GABLE, S. L. Perceptions of classroom environment achievement goals, and achievement outcomes. **Journal of Educational Psychology**, v.93, p.43-54, 2001.

CLEARY, T. J.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. **Journal of Applied Sport Psychology**, v.13, p. 61-82, 2001

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, v.41, n.10, p.1040-1048, 1986.

DWECK, C. S.; LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, v. 95, p. 256-273. 1988.

DWECK, C. S.; ELLIOTT, E. S. Achievement motivation. In MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E. M. (Ed.). **Handbook of child psychology: Social and personality development**. New York: Wiley. p. 643-691, 1983. (v. 4).

ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, v. 34, p.169-189, 1999.

_____. The hierarchical model of approach-avoidance Motivation. **Motivation Emotion**. DOI 10.1007/s11031-006-9028-7 _C Springer Science+Business Media, Inc. 2006.

Disponível em:

<http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2006_Elliot_Thehierarchicmodelofapproachavoidancemotivation.pdf>. Acesso em: ago. 2009.

ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A 2x2 achievement goal framework. **Journal of Personality Social Psychology**, v. 80, p. 501-519, 2001

ELLIOT, A. J.; CHURCH, M. A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality Social Psychology**, v.72, n. 1, p. 218-232, 1997.

ELLIOT, A. J.; HARACKIEWICZ, J. M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.70, p. 461-475, 1996.

ELLIOT, A. J.; NIESTA, D. Goals in the context of the hierarchical model of approach-avoidance motivation In MOSKOWITZ, G. B.; GRANT, H. (Ed.), **The psychology of goals**. New York, NY: The Guilford Press, p. 56-76, 2009

FARIA, L. Concepções pessoais de inteligência: na senda de um modelo organizador e integrador no domínio da motivação. **Revista de Psicologia**, v.8, n. 1, p.13-20, 2007.

_____. **Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1998.

FERNÁNDEZ, A. G. **Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación**. Madrid: Pirámide, 2005.

HARACKIEWICZ, J. M. et al. Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 73, p. 1284-1295, 1997.

_____. et al. Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goal and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. **Journal of Educational Psychology**, 94, p. 562-575. 2002.

_____. et al. Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, p. 315-330, 2000.

HIDI, S.; HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 2, p. 151-179, 2000.

LEMOS, G. et al. Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, p. 83-99, 2008.

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. Motivation as an enabler for academic success. **School Psychology Review**, v. 31, n. 3, p. 313-327, 2002.

_____. The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 2, p. 197-213, 2005.

MCWHAW, K.; ABRAMI, P. Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. **Contemporary Educational Psychology**, v. 26, p. 311-329, 2001

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade:** contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea, 2004.

MEECE, J. L. The role of motivation in self-regulated learning. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). **Self-regulation of learning and performance:** issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

MEECE, J. L.; ANDERMAN, E. M.; ANDERMAN, L. H. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. **Annual Review of Psychology**, v.57, p. 487-503. 2006.

MEECE, J. L.; GLIENKE, B. B.; BURG, S. Gender and motivation. **Journal of School Psychology**, v. 44, p. 351-373, 2006.

MIRANDA, L. et al. As metas e as atribuições causais em alunos do ensino secundário. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA UNIVERSIDADE DO MINHO, 10., 2009, Braga. **Actas...** Braga: 2009.

_____. et al. Contributos para o estudo das propriedades psicométricas do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS”, 13., 2008, Braga. NORONHA, A. P. et al. **Actas...** Braga: Psiquilíbrios, 2008. p. 1035-1045. ISBN: 978-989-95522-6-5.

MIRANDA, L; ALMEIDA, L. S.; ALMEIDA, A. Estudo das relações entre as atribuições para os resultados escolares o rendimento na matemática, língua portuguesa e o ano escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2007, Coruña. BARCA, A. **Actas...** Coruña: Universidade da Coruña, 2007. p.2937-2946. ISSN: 1138-1663.

MIRANDA, L; ALMEIDA, L. S. Impacto das metas académicas no rendimento escolar: Estudo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. **Psicologia e Educação**, v. 2, 127-134, 2006b.

MIRANDA, L; ALMEIDA, L. S. **Inventário de Metas Académicas (IMA)**. Braga: Universidade do Minho, 2005.

MIRANDA, L; ALMEIDA, L. S. Inventário de Metas Académicas (IMA): contributos para a sua validação em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS”, 11., 2006, Braga. MACHADO, C. et al. (Org.) **Actas...** Braga: Psiquilíbrios, 2006a. p. 445-453.

MURPHY, P. K.; ALEXANDER, P. A. A motivated exploration of motivation terminology. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p.3-53, 2000.

NICHOLLS, J. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, v. 91, p. 328-346, 1984.

_____. et al. Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. **Learning and Individual Differences**, v. 1, p. 63-84, 1989.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n.4, p. 667-686. 2003a.

_____. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. **Contemporary Educational Psychology**, V. 25, p. 92-104, 2000b.

_____. Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. **Educational Psychologist**, v. 29, n.3, p. 137-148, 1994.

_____. Motivation and classroom learning. In: REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. (Ed.). **Handbook of psychology: educational psychology** New York: John Wiley & Sons, 2003b. p. 103-122. (v.7).

_____. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, p. 544-555, 2000a.

PINTRICH, P. R.; MARX, R.W.; BOYLE, R. A. Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. **Review of Educational Research**, v.63, n.2, p. 167-199. 1993.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. **Motivation in education: theory, research, and applications**. 2nd ed. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, 2002.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Ed.). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich, CT: JAL, 1991. p. 371-402

PINTRICH, P. R.; SCHRAUBEN, B. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In: SCHUNK, D.; MEECE, J. (Ed.). **Student perceptions in the classroom: causes and consequences**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992. p. 149-183

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

ROSÁRIO, P.; ALMEIDA, L. Leituras construtivistas da aprendizagem. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. (Org.). **Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Relógio D'Água, 2005. p. 141-165.

RYAN, A.M.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. **American Educational Research Journal**, v. 38, p. 437-460, 2001.

SKAALVIK, E. Self-enhancing and self-defeating ego orientations: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, p. 71-81, 1997.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind**: a new theory of human intelligence. New York: Viking, 1988.

_____. **Inteligência de sucesso**. Lisboa: Esquilo, 2005.

TORRES, M. C. G. **La motivación académica**: sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: EUNSA, 1999

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic, 2000. P. 13-39.

URDAN, T.; SCHOENFELDER, E. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. **Journal of School Psychology**, v. 44, n.5, p. 331-349, 2006.

WOLTERS, C. A. Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, p. 236-250, 2004.

WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.

_____. **Human motivation**: metaphors, theories and research. New Bury Park, CA: Sage, 1992.

LÚCIA MIRANDA

Psicóloga Escolar pela Universidade de Coimbra (UC)
Mestre em Ciências da Educação área de especialização Psicologia da
Educação pela Universidade de Coimbra (UC)
Doutora em Psicologia área de especialização Psicologia da Educação pela
Universidade do Minho (UM)
Professora Auxiliar no Instituto Superior de Educação e Trabalho – Porto
(ISET)
E-mail: lcmiranda@gmail.com

LEANDRO S. ALMEIDA

Doutor em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação,
pela Universidade do Porto
Professor Catedrático do Instituto de Educação e
Psicologia da Universidade do Minho
Vice-Reitor para a área pedagógica da Universidade o Minho
E-mail: leandro@iep.uminho.pt

Recebido em: 20/08/2009
Publicado em: 30/10/2009