

DM

# Estudo de Validação do Inventário de Metas Académicas-ES Numa Amostra de Estudantes Universitários

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Omaira Franchesca Sanchez Weky**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

janeiro | 2020

# **Estudo de Validação do Inventário de Metas Académicas-ES Numa Amostra de Estudantes Universitários**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Omaira Franchesca Sanchez Weky**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda

## **Agradecimentos**

Este trabalho não teria sido possível sem as pessoas maravilhosas as quais quero agradecer, nomeadamente:

-À professora Dra. Lúcia Miranda, orientadora da UMa, pela sua paciência e disponibilidade, sempre a me ajudar em tudo, por partilhar a sua sabedoria, pelo seu profissionalismo, pelas suas apreciações e aprendizagens, e sobre tudo por acreditar em mim.

-Ao corpo docente do departamento de psicologia, pelos seus ensinamentos e conteúdos lecionados.

-À Universidade da Madeira, especificamente ao corpo docente da Faculdade de Artes e Humanidades, Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia, Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências da Vida, Escola Superior de Saúde e Escola Superior de Tecnologias e Gestão, pela ajuda e disponibilidade, o que possibilitou esta investigação.

-Aos alunos da Universidade da Madeira do 1º ciclo, pela sua participação.

-Às funcionárias do gabinete do apoio ao estudante da UMa, em especial a Dra. Rubina Ferreira, pelo seu apoio e ajuda constante durante todo o meu percurso.

-À minha amada filha, Mia Franchesca, pelas horas abdicadas, pela sua enorme paciência, e amor incondicional, és o maior suporte da minha vida.

-Aos meus pais Tybaire Weky e Freddy Sánchez, pelo vosso amor, por sempre acreditarem em mim e me incentivar em todos os meus desafios, mesmo estando a quilómetros de distância sinto-os muito perto de mim.

-Aos meus irmãos, pelo vosso carinho e constante apoio.

-À Cármen Faria, pelas horas junto da minha filha, pelo seu carinho e apoio incondicional.

-Ao Marco Antonio Jardim, pelo seu amor, reforço positivo, suporte, paciência, tempo dedicado e horas abdicadas.

- À Anita Figueira, pela sua amizade, apoio, carinho e grande ajuda em todo este processo.

Dedico este trabalho á pessoa mais importante da minha vida, minha filha Mia Franchesca, e aos meus falecidos avós Omaira Weky e Francisco Weky por serem as minhas maiores referências.

## Resumo

Este estudo tem como objetivo principal validar o Inventário de Metas Académicas adaptado para o Ensino Superior (Miranda & Almeida, 2017). Foi aplicado a uma amostra de 222 estudantes da Universidade da Madeira, com uma média de idades de 21,2 e um desvio padrão de 5,15 de diversos cursos da Universidade da Madeira e Madeira. Na análise fatorial identificaram-se os três fatores estipulados na fundamentação teórica do instrumento, que explicam 56,4% da variância total dos itens, explicando o fator 1: 25,01%, o fator 2: 16,96%, e o fator 3: 14,66% da variância nos itens. Os três fatores mostraram valores de consistência interna adequados, concretamente as Metas orientadas para o evitamento da pressão social, *alpha* de 0,762, as Metas orientadas para o rendimento um *alpha* de 0,674, e as Metas orientadas para aprendizagem observaram, um *alpha* de 0,867. Os resultados também sugerem que as raparigas apresentam médias mais elevadas nas metas orientadas para a aprendizagem por comparação com os rapazes em todos os anos escolares, estas alunas também apresentavam melhor rendimento académico.

Palavras-chave: Avaliação; Inventário de Metas Académicas, Ensino superior.

## **Abstract**

This study has as objective to validate an Academic Goals Inventory adapted to college education (Miranda & Almeida, 2017). A sample of 222 students of University of Madeira, with an average age of 21,2 and a standard deviation of 5,15 across many different courses of University of Madeira and the island of Madeira. Regarding the factor analysis, three factors were identified and stipulated as theory fundamentals of the instrument, which explain the items total variance of 56,4 % following with factor 1: 25,01%, factor 2: 16,96% and factor 3: 14,66% of item variance. The three factors have shown adequate internal consistency values, namely the academic goals Oriented for social pressure eschew an alpha of 0,762, the academic goals oriented to avail an alpha of 0,674 and the academic goals oriented to apprenticeship had an alpha of 0,867. The results also suggest that women had the best grades in comparison with men within the academic goals oriented to apprenticeship in all scholar years; the same results were verified regarding the academic goals of avail.

**Keywords:** Evaluation, Academic Goals Inventory, University education.

## *Índice*

Introdução.....	1
Capítulo 1. Motivação e metas académicas ou objectivos de realização.....	6
<b>1.1.A teoria dos objetivos de realização e as metas ou objetivos de realização.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2.Tipologia das metas.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3. Instrumentos usados na avaliação das metas académicas .....</b>	<b>15</b>
<b>1.4. Metas Académicas: diferenças de género e no desenvolvimento .....</b>	<b>20</b>
Capítulo 2. Metodologia do Estudo Empírico .....	24
<b>2.1. Questão de investigação e objetivos .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Caraterização da Amostra.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3. Instrumentos e variáveis.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3.1 Inventário de Metas Académicas - ES (IMA-ES, Miranda &amp; Almeida, 2017).....</b>	<b>25</b>
<b>2.4. Procedimentos.....</b>	<b>26</b>
<b>2.5. Análise estatística .....</b>	<b>27</b>
Capítulo 3. Apresentação de resultados .....	27
<b>3.1. Dados quantitativos dos itens .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Resultados no âmbito da precisão do IMA-ES.....</b>	<b>29</b>
<b>3.3. Análise da relação entre as subescalas do IMA-ES.....</b>	<b>30</b>
<b>3.4. Estudos de validade de critério do IMA-ES .....</b>	<b>34</b>
Capítulo 4. Discussão de resultados considerações finais .....	42
Referências bibliográficas.....	47

## *Índice de tabelas*

Tabela 1. Estatística descritiva dos itens.....	28
Tabela 2. Resultados da análise da confiabilidade e precisão do IMA-ES .....	29
Tabela 3. Resultados de confiabilidade e precisão do fator 2.....	30
Tabela 4. Correlação das subescalas do IMA-ES .....	31
Tabela 5. Resultados da análise fatorial do IMA-ES .....	32
Tabela 6. Resultados da análise fatorial retirando o item 1 .....	33
Tabela 7. Resultados descritivos do IMA-ES dos alunos do 1º e do 3º ano, rendimento objetivo e subjetivo por género .....	34
Tabela 8. Resultados correlacionais do IMA-ES, rendimento objetivo e subjetivo nas raparigas e rapazes do 1º ano .....	36
Tabela 9. Resultados correlacionais das metas e rendimento objetivo e subjetivo nas raparigas e rapazes do 3º ano .....	36
Tabela 10. Resultados das análises da regressão entre as Metas Académicas e o rendimento académico objetivo por género e ano de licenciatura.....	37
Tabela 11. Resultados das análises da regressão entre as Metas Académicas e o rendimento académico subjetivo por género e ano de licenciatura .....	38
Tabela 12. Resultados descritivos por subescalas considerando amostra global em cada ano .....	39
Tabela 13. Resultados correlacionais tomando a amostra global em cada ano .....	40
Tabela 14. Resultados das análises da regressão entre as Metas Académicas e o rendimento académico objetivo por ano de licenciatura .....	41
Tabela 15. Resultados das análises da regressão entre as metas académicas e o rendimento académico subjetivo por ano de licenciatura .....	42

## Introdução

A entrada na universidade coloca a muitos jovens um conjunto de exigências tanto no domínio académico como no domínio das relações interpessoais (Almeida, 2007; Almeida & Castro, 2017; Casanova & Almeida 2018; Casanova, Almeida, Peixoto, Ribeiro, & Marôco, 2019). No domínio académico podemos referir por exemplo, novos ritmos e novas formas de aprender, professores com metodologias de ensino mais diversificadas ou, ainda, novas formas de avaliação (Dalbosco, Ferraz, & Santos, 2018). Nessa altura, o aluno acaba por sentir um menor controlo por parte dos pais e dos professores, e uma maior autonomia relativamente à assiduidade ou à obrigatoriedade de realizar ou não determinadas tarefas académicas (Araújo & Almeida, 2014; Bzuneck & Boruchovitch, 2019). Com efeito, o estudante terá que descobrir e aprender novas formas de gerir não só a sua vida académica mas também a pessoal, de forma mais autónoma (Almeida, 2007, 2019).

A partir da literatura é possível explicar o sucesso e o rendimento académico e êxito na vida profissional, através de uma diversidade de variáveis que não apenas as cognitivas, por exemplo, as afetivas, motivacionais e as relacionadas com os contextos de vida desse sujeito (Araújo & Almeida, 2014; Ballo, Pauli, & Worrell, 2017; Bzuneck, & Boruchovitch, 2019; Casanova et al., 2019; Miranda & Almeida, 2009; Santos, Ferraz, & Inácio, 2019). No mesmo sentido, a mesma literatura também refere, que o primeiro ano de estudo no ensino superior pode ser crítico tanto para a sua adaptação, como sucesso e permanência no curso, tendo este problema sido estudado em Portugal por exemplo por Soares, Almeida, Diniz, e Guisande (2006), Soares e Almeida (2005), Almeida, Casanova, e Gonçalves (2017) e a nível internacional também (c.f; Nelson & Clarke, 2014; Araque, Roldan, & Salguero, 2009; Hall, et al., 2015). No seguimento do referido anteriormente, alguns estudos (e.g. Pascarella & Terenzini, 2005; Almeida & Castro, 2016) concluem que são várias as dificuldades experienciadas pelos estudantes na sua transição e adaptação ao ensino superior. Por exemplo,

dificuldades ao nível pessoal, ao nível do acompanhamento dos programas curriculares, da cultura e do clima institucional. Especificamente o estudo de Ferreira e Fernandes (2015) identificou vários fatores que influenciavam o abandono como por exemplo o aspeto económico, elementos relacionados com os processos de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino/aprendizagem e as modalidades de avaliação usadas pelos docentes, a disponibilidade dos professores para acompanharem os alunos e a adequação das unidades curriculares às expectativas destes alunos, o fato do estudante receber bolsa escolar e a possibilidade de poderem adquirir empréstimos bancários, ou ainda, relacionados com as instalações, relacionamento com os colegas, infraestruturas de apoio, fatores familiares, entre outros. Estes autores concluem que as dificuldades de adaptação ao contexto universitário são de diversa natureza, desde questões mais individuais e familiares dos estudantes passando pelas exigências académicas relacionadas com o currículo, ou com os colegas e professores. Numa outra investigação com estudantes e ex-estudantes da Universidade do Minho (Silva, 2015), a partir das entrevistas realizadas com os estudantes desta universidade, emergiram quatro fatores explicativos: os motivos económicos, a falta de perspetiva profissional, a falta de sentimento de realização pessoal e ainda as dificuldades ao nível motivacional; concluindo-se que o sucesso ou insucesso dos estudantes do ensino superior, tem uma natureza complexa e multivariada na sua ocorrência e explicação, e no mesmo sentido do estudo anterior foi possível identificar diversas variáveis que influenciavam a adaptação destes alunos ao ensino superior, sejam mais associadas ao próprio estudante, sejam relacionadas com a instituição e o currículo, incluindo aqui as práticas pedagógicas dos professores.

No mesmo sentido, Geller, Armstrong, Carpenter, Manz, Coffman e Lamm (2018) sugerem que a transição do ensino secundário para o ensino superior e a consequente adaptação ao contexto académico traz novas exigências e tarefas que levam a novos

ajustamentos nas formas de ser e fazer com maior autonomia nas tomadas de decisão pelos alunos. Assim, espera-se que o aluno seja capaz de tomar decisões e de as operacionalizar de forma autónoma, não só na sua vida académica mas também pessoal, já que na maior parte das vezes se encontra longe da família (Almeida, 2019), portanto longe do seu “porto-seguro”. Geller e colaboradores (2018) concluem que a análise às tomadas de decisão destes indivíduos sejam analisadas numa perspetiva cognitiva-educacional, num quadro de autonomia desejável para a progressão e sucesso académico, participação e envolvimento responsável na vida académica e social.

Também os resultados dos estudos de Araújo, 2017; Casanova, 2018; Casanova, Fernandez-Castañon, Pérez e Almeida, 2018; De Oliveira, 2017; Porto e Gonçalves, 2017; Viana e Viana, 2017. Têm sugerido que os processos de adaptação do aluno ao novo contexto, podem ter impacto nos processos motivacionais com implicações para o insucesso e o abandono académico, este último designado como “*Dropout*”. O abandono académico é considerado um problema na educação pública com que muitos países se têm confrontado (Zalazar-Jaime & Cupani, 2018). De acordo com Casanova (2018), várias medidas devem ser pensadas e utilizadas para colmatar este fenómeno, não só numa perspetiva de prevenção, mas também numa perspetiva de reintegração do aluno no contexto académico. De acordo com a autora, as dificuldades que estão na origem deste abandono são as reformas pelas quais as Instituições de Ensino Superior têm passado nas últimas décadas, associadas a uma mudança no perfil dos alunos, remetendo para novas formas de o estudar, por exemplo à luz das metas nacionais e internacionais (Bernardo, Esteban, Cervero, Tuero, & Solano, 2017; Casanova, 2018).

Atualmente, uma forma de estudar o abandono académico, pode ser a partir da referência clássica ao Modelo de Integração do Estudante (Tinto, 1975). Este modelo considera o abandono a partir da falta de integração do aluno no domínio social ou seja, na

comunidade acadêmica ou ainda a partir do baixo desempenho acadêmico e das fracas expectativas do desenvolvimento de carreira futura. Assim, o abandono surge como resultado das interações dinâmicas e das trocas entre os níveis pessoais do estudante, com os domínios contextuais, comunitários, formais e informais inerentes à instituição de ensino (Gonçalves, 2014). Tinto (2010) considera que o primeiro ano do ensino superior corresponde a um período da vida acadêmica do estudante que é determinante para a prevenção e intervenção no abandono.

Na perspectiva de Almeida (2007, 2019) ou Rosário e colaboradores (2006), o insucesso acadêmico de um grande número de alunos no ensino superior não reflete propriamente dificuldades cognitivas e de aprendizagem, mas dificuldades ao nível motivacional, de autorregulação e de implementação de novas estratégias de estudo, mais adequadas às disciplinas curriculares deste novo ciclo de ensino. Por outro lado, importa também não esquecer os conhecimentos e as experiências prévias de aprendizagem dos alunos, o tipo de ensino (método, condições pedagógicas, trabalhos de grupo ou outras atividades escolhidas), o tipo de avaliação (momentos, formato) e o plano curricular (conteúdos escolhidos, coordenação ou descoordenação interdisciplinar) (Almeida, 2007). Todas estas variáveis convergem para formar as perceções e representações da aprendizagem do aluno, refletindo-se nos seus métodos de estudo e nas suas abordagens e estratégias de aprendizagens e conseqüentemente na sua motivação para aprender (Almeida, 2007; Rosário, 2000).

Convergentes com os resultados anteriormente citados, são os referidos por Van der Zanden, Denessen, Cillessen e Meijer (2018), resultado de uma revisão sistemática da literatura e que indicam uma influência de múltiplos fatores enquanto preditores de sucesso acadêmico. Como por exemplo, variáveis pessoais e contextuais, prévias ao ingresso ou inerentes à própria experiência do estudante do ensino superior (Almeida, 2007; Pascarella &

Terenzini, 2005; Soares et al., 2006; Tinto, 1993; Wintre et al., 2011 cit por Araujo, 2017). A qualidade da transição e adaptação ao ensino superior também parece associar-se a variáveis relacionadas com a entrada no ensino superior, como por exemplo a nota de acesso, o género, tomada de decisão prévia e compromisso inicial ou, ainda, com o contexto familiar nomeadamente com o nível académico dos pais (Araújo, 2017; Ferreira, & Fernandes, 2015; Germeijs & Vershueren, 2007; Páramo, Araújo, Tinajero, Almeida, & Rodriguez, 2017). Relativamente às variáveis pessoais um dos fatores com maior importância para a qualidade da transição do ensino secundário para o ensino superior parecem ser as expectativas em relação a si próprio, relativamente ao curso e à instituição (Alves & Raposo, 2007; Araújo, 2017; Araújo et al., 2014b; Ballo, Pauli, & Worell, 2017). A não concretização destas expectativas iniciais parece diminuir o compromisso dos estudantes com o curso e a instituição e resultar em stresse, insatisfação e abandono do Ensino Superior (Araújo, 2017). Importa, também, referir, que as percepções de apoio social são importantes, dadas as alterações na rede social de apoio, já que o ensino superior implica, frequentemente a separação da família e do grupo de amigos (Araujo, 2017; Pinheiro, 2003; Sarason et al., 1990). Relativamente à influência do contexto institucional, importa referir o contexto de ensino aprendizagem e as percepções dos alunos relativamente a esses mesmos contextos, a qualidade do seu envolvimento e as bordagens mobilizadas para o estudo (Araújo, 2017; Entwistle, McCune, & Hounsell, 2003).

Outros aspetos que podem influenciar o sucesso dos estudantes, incluem também, a qualidade do envolvimento e as relações colaborativas com os professores e pares, dentro e fora do contexto de sala de aula, a preparação dos professores e ainda as infraestruturas e os serviços disponibilizados aos estudantes (Araújo, 2017). Finalmente, os recursos cognitivos e motivacionais dos alunos também parecem influenciar o seu envolvimento nos desafios académicos e sociais, sendo que, estudantes mais autodeterminados e autorregulados, com

maior clarificação do self tenderão a obter melhores resultados (Araújo, 2017; Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Bruijin-Smolders, Timmers, Gawke, Schoonman, & Born, 2016; Conti, 2000; Diseth & Kobbeltvet, 2010). Ainda, os melhores desempenhos académicos parecem correlacionar-se com o estabelecimento de metas académicas, mais exigentes e autopropostas por esses alunos (Van der Zanden, Denessen, Cillessen, & Meijer, 2018)

Tomando em consideração a importância da variável motivação para o desempenho e sucesso académico, este trabalho tem como objetivo contribuir para o estudo e a validação de instrumentos em Portugal, concretamente do Inventário de Metas Académicas-ES.

O presente trabalho divide-se em duas partes, a primeira parte é constituída por um capítulo onde se caracterizam aspetos fundamentais da motivação académica, concretamente do determinante motivacional metas ou objetivos de realização. Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico realizado no âmbito da adaptação do Inventário de Metas Académicas a alunos do Ensino Superior (Miranda & Almeida, 2005, 2011a,b) e demais procedimentos necessários para a sua concretização. No terceiro capítulo apresentam-se os resultados obtidos na validação deste instrumento de cariz psicopedagógico. Por último apresentam-se as conclusões do estudo e suas limitações.

## **Capítulo 1. Motivação e metas académicas ou objetivos de realização**

Conforme referido anteriormente, diferentes estudos (e.g. Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Casanova et al., 2019; Oliveira, 2017; Schunk, Meece, & Pintrich, 2014; Van der Zanden, Denessen, Cillessen, & Meijer, 2018; Viana & Viana, 2016) sugerem que são vários os preditores que contribuem para o sucesso académico. Neste sentido, torna-se indiscutível a importância que os processos motivacionais assumem na aprendizagem, em particular pelo facto de serem responsáveis pelo início e manutenção das atividades académicas, que implicam um esforço, dedicação e envolvimento. Os mesmos autores, corroboram a ideia de

que a motivação é um constructo multidimensional que é explicado a partir da influência das variáveis do ambiente social bem como das suas componentes cognitivas.

Os estudos iniciais sobre a motivação surgem por volta dos anos 30 e foram baseados, na sua maioria, em estudos com animais (Boruchovitch, 2008), procurando caracterizar os fatores que levavam um organismo a iniciar uma atividade (Martini & Boruchovitch, 2004). Nessa altura, consideraram-se as variáveis relacionados com os impulsos, as necessidades ou a busca da hemóstase (Bzuneck, 2001; Miranda & Almeida, 2006).

Sobretudo, a partir dos anos 70 os estudos sobre a motivação passaram não só a ser realizados com seres humanos, mas também a incluir as cognições humanas (Boruchovitch, 2008). A este propósito Graham e Weiner (1996) ou Miranda, Almeida e Boruchovitch (2014) sugerem que a partir dos anos setenta se considera o ser humano com capacidades de tomar decisões e naturalmente motivado. Assume-se, então, que a motivação humana é determinada por crenças individuais, que exercem influência direta no comportamento, considerando-se, ainda, a motivação como um constructo multidimensional (Bzuneck & Boruchovitch, 2019; Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014; Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2017). A partir do início da década de 80, as diferentes teorias procuram explicar a motivação humana nas situações de realização ou de desempenho.

Seguindo de perto os trabalhos de revisão de Bzuneck, Boruchovitch, Miranda e Almeida (2014) ou Miranda, Almeida e Boruchovitch (2014) podem-se considerar quatro grandes grupos de teorias motivacionais que explicam a motivação para aprender: (i) um grupo de teorias que colocam a ênfase nas crenças sobre a competência e expectativas para o sucesso e para o fracasso e autocontrolo sobre os resultados; (ii) um outro grupo de teorias com o foco nas razões pelas quais as pessoas realizam as atividades, por exemplo os objetivos de realização, motivação intrínseca e extrínseca ou interesses; (iii) um terceiro grupo de

teorias com ênfase nas expectativas e nos valores; e, por último, (iv) um quarto grupo de teorias que considera as ligações entre processos motivacionais e cognitivos.

De acordo com os autores citados anteriormente, o primeiro conjunto de teorias, coloca a ênfase nas crenças do sujeito sobre as suas competências, eficácia, expectativa de sucesso e de fracasso e sobre a percepção de controlo dos resultados. Incluem-se neste primeiro grupo, por exemplo a teoria da Autoeficácia de Bandura (1997) e as Teorias do Controlo Pessoal (Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965; Rotter, 1966; Skinner, 1995; Skinner, Zimmer-Gemback, & Connell, 1998).

O segundo grupo de teorias, procura estudar as razões pelas quais os indivíduos se envolvem nas situações de realização. Neste grupo os autores propõem por exemplo as teorias da autodeterminação (Ryan & Deci, 2001) e teoria das metas ou objetivos de realização (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988). Este último modelo, por ser central neste trabalho, mais à frente dar-lhe-emos especial destaque.

No terceiro grupo de teorias a ênfase é colocada nas crenças de controlo interno ou externo e nas expectativas de valor. Consideram-se por exemplo, as teorias das atribuições causais de Weiner (1985) e da autoestima de Covington (1992).

No último grupo, sugerem por exemplo as teorias modernas sobre a motivação e vontade de Corno (1993), da ação racional de Kuhl (1987), ou, ainda, a teoria sociocognitiva da autorregulação. Por exemplo, de acordo com Zimmerman (1989) o desempenho escolar proficiente é parcialmente guiado por competências autorregulatórias tais como: avaliação das questões colocadas, construção de opções alternativas, definição de objetivos para guiar os próprios esforços, criação de autoincentivos para “sustentar” o investimento em atividades impostas ou para gerir o stresse e os pensamentos debilitantes intrusivos (Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2017; Bzuneck, et al., 2014). Estas competências de autorregulação,

pelo seu carácter transversal, capacitam as pessoas para o sucesso no seu desempenho, não só academicamente, mas, também, numa variedade de situações da vida quotidiana (Miranda et al., 2014).

De acordo com Pintrich e De Groot (1990) é necessário compreender a motivação como um processo que implica ativação, direção e persistência, onde três componentes ou dimensões básicas da motivação académica assumem importância fundamental, nomeadamente: a componente valor, a componente expectativa e a componente afetiva. Por exemplo quando um aluno se depara com uma tarefa académica o motivo ou propósito pelo que esta tarefa será realizada é questionado, e quanto maior o interesse e a utilidade o sujeito lhe atribuir maior será o valor que dará à tarefa, e, conseqüentemente, maior será a sua implicação nessa tarefa. Paralelamente à relevância conferida à atividade, o aluno considera-se ou não capaz de a realizar, conforme os seus recursos pessoais. Por outro lado, tudo isto não é suficiente, e, para executar uma tarefa o aluno terá também de ter a expectativa de que será competente o suficiente nessa tarefa, para conduzir todos os cursos de ação para realizar essa mesma tarefa. O terceiro pilar da motivação inclui a resposta afetiva do aluno. Assim, uma vez envolvido com a tarefa vai avaliar os sentimentos e as emoções que esta mesma tarefa lhe proporcionará. Se se sentir confiante, terá a coragem suficiente para concluir a atividade com sucesso. Se, pelo contrário, o desempenho da tarefa gerar ansiedade, tensão ou mau humor, haverá uma grande probabilidade de abandono prematuro da tarefa (Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2017).

A partir do referido, pode-se concluir que a investigação tem corroborado com a importância de se explicar a motivação para aprender através de diferentes determinantes já que se trata de um constructo difícil de explicar apenas por um único modelo teórico (Boruchovitch, 2008; Bzuneck, 2010; Bzuneck & Guimarães, 2010).

Aspetos como a persistência da aprendizagem ou o nível e a qualidade de execução das tarefas também aparecem na investigação sobre este tema (Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2017; Castillo, Balaguer, & Duda, 2003; Dweck, 1996; Faria, 2014; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez, & González Pienda, 2001).

Para além da importância teórica, em termos práticos também se considera a motivação como uma variável bastante popular, que os pais e encarregados de educação, professores e educadores recorrem com frequência para explicar os comportamentos de estudo e a aprendizagem dos alunos, o rendimento escolar e a qualidade das aprendizagens desses alunos (Miranda & Almeida, 2009, 2011a,b, 2014). Por exemplo de acordo com o estudo Furrer e Skinner (2003), o envolvimento académico do aluno associava-se positivamente com o seu sentimento de pertença, o que significa que quanto mais o aluno se sente parte do sistema escolar/universitário na qualidade de integrante, maior será o seu envolvimento, repercutindo o seu desempenho nos resultados académicos apresentados pelo mesmo. No mesmo sentido, Juvonen (2006) defende que quando os alunos não se sentem parte do contexto académico o seu envolvimento com a tarefa é menor levando também a um decréscimo na sua motivação para aprender e, em último caso ao abandono escolar.

Won, Wolters e Mueller (2018) também referem que o envolvimento dos alunos com a sua aprendizagem está relacionado com o seu sentido de pertença e que o mesmo se repercute no sucesso académico deste aluno. O sentido de pertença refere-se à perceção que cada aluno tem sobre si enquanto participante na vida e no contexto académico, com implicações na forma como se sente, como se envolve, como é apoiado pelos diferentes atores deste contexto (e.g. colegas, professores) (Goodenow, 1993).

Um dos determinantes motivacionais que tem assumido um papel relevante, conforme já referido são as metas ou objetivos de realização na explicação da motivação para aprender

dos estudantes (Pintrich & Schunk, 2006; Estevez, Rodriguez, Valle, Regueiro, & Piñeiro, 2016). De seguida, aprofunda-se a teoria dos objetivos de realização.

### **1.1.A teoria dos objetivos de realização e as metas ou objetivos de realização**

A teoria dos objetivos de realização (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) tem sido considerada um dos principais enquadramentos teóricos atuais para as investigações no campo de estudo da motivação académica (Conley, 2012; Núñez, 2009). No mesmo sentido por exemplo, Miranda e Almeida (2011, 2014), Tapola e Niemivirta (2008), Was, Al-Harthy, Stack-Oden e Isaacson (2009) ou Valle, Rodriguez, Cabanach, Núñez, Gonzalez-Pienda e Rosario (2009) sugerem que as metas de realização são um determinante importante para explicar as orientações motivacionais e os padrões de comportamento no âmbito académico. Do mesmo modo, também aparece como um importante determinante motivacional na explicação da motivação para a realização ou desempenho noutros contextos de realização como por exemplo o desportivo (Duda & Nichols, 1989). De acordo como Miranda e Almeida (2011a,b, 2014) a Teoria dos Objetivos ou Metas de Realização é uma das versões contemporâneas da tradicional linha de estudos sobre motivação para a realização, tendo emergido na literatura no início dos anos 80 e hoje conta com uma considerável produção científica relacionada com o contexto escolar. Este modelo aparece como uma continuidade ampliada da abordagem cognitiva da Teoria de Motivação para a Realização, de McClelland (1953), Atkinson (1957) e Atkinson e Feather (1966), procurando explicar como é que a adoção de determinadas metas de realização levam à adoção de modelos motivacionais qualitativamente diferentes nos alunos (Bzuneck, 2002; Bzuneck et al., 2014; Miranda et al., 2014).

Esta teoria destaca que as metas ou propósitos são percebidos pelo indivíduo como motivadores do seu comportamento. Uma meta de realização consiste na perceção do

propósito ou razão para a pessoa se envolver numa determinada atividade (Miranda, & Almeida, 2006a,b, 2011a,b; 2014; Bzuneck et al., 2014). Elliot (2006) considera que se referem a um esquema mental complexo composto por percepções, crenças, atribuições e reações afetivas, que no conjunto formam o motivo específico para qualquer envolvimento numa determinada tarefa. Portanto, a meta de realização de um aluno, indicará o grau e a qualidade do seu envolvimento nas tarefas escolares, possuindo um valor explicativo, respondendo à pergunta “*porquê?*” (e.g. porque se envolve, e se esforça, etc.) (Miranda & Almeida, 2011a,b, 2014). Neste sentido, cada meta representa um conjunto específico de pensamentos, crenças, atribuições e afetos, com efeitos sobre os comportamentos de realização e orientam de forma intencional a conduta académica (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano, & Brenlla-Blanco, 2012; Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick, & Eccles, 2014; Miranda & Almeida, 2006b, 2014; Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2014; Miranda, Almeida, & Barca-Lozano, 2011; Pintrich & Schunk, 2006). No mesmo sentido, Bzuneck e Boruchovitch (2016), sugerem que as metas ou objetivos de realização, englobam um processo integrado (e.g. percepções, crenças, reações afetivas, atribuições) e contínuo que abarca, em última instância, um propósito ou uma finalidade, justificando o motivo pela qual existe um envolvimento na relação indivíduo e tarefa. Também, Schrage, Bodmann, e Harackiewicz (2010), informa que quando se faz referência a este conceito, se considera as representações cognitivas do sujeito que indicam a orientação comportamental para um objetivo associado à competência e empenho, contingentemente ajustados e dirigidos para o evitamento ou concretização/alcance de um determinado resultado.

## **1.2. Tipologia das metas**

Seguindo de perto o trabalho de Miranda e Almeida (2011a,b, 2014), inicialmente três tipos de metas de realização foram propostas: (i) metas de aprendizagem relacionadas com uma orientação voltada para o envolvimento com a aprendizagem, o conhecimento e 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, (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 a cerca da sua competência. No entanto, a investigação centrou-se na dicotomia em torno das metas orientadas para a aprendizagem ou mestria e metas orientadas para a performance ou desempenho (Bzuneck et al., 2014; Miranda, et al., 2014), as quais apresentaram alguma correspondência com o que tradicionalmente se designa por motivação intrínseca e motivação extrínseca (Bzuneck et al., 2014; Faria, 2014; Ryan & Deci, 2000). Assim, a valorização pelo aluno de metas ou objetivos 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 aprender. Por outro lado, o aluno que valoriza objetivos ou metas orientadas para a performance ou desempenho, está mais centrado na obtenção do reforço ou na valorização positiva das suas capacidades (Faria, 2014; Miranda & Almeida, 2011a,b). No caso deste aluno, a motivação para a aprendizagem é um meio para a obtenção de incentivos externos, para evitar situações desagradáveis (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Miranda & Almeida, 2009, 2011a,b, 2014; Pintrich & Schunk, 2006).

Em finais da década de 90, com base em dados de pesquisas Elliot e McGregor (2001) e Harackiewicz e colaboradores (2002) demonstraram a necessidade de uma reformulação da teoria defendendo que as orientações motivacionais propostas pelo modelo dicotómico 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 polo de aproximação e um de afastamento, diretamente relacionados com a forma como o sujeito define e avalia a sua competência (Miranda & Almeida, 2011). 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. Assim, as metas ou objetivos 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. A nova taxonomia considera: (i) metas de aprendizagem/aproximação: 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: 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: 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; e, (iv) metas de performance/evitamento, o sujeito evita qualquer situação de inferioridade ou na qual possa ser considerado menos capaz por comparação com os outros, definindo a competência em termos negativos e por referência aos colegas que o suplantam em termos de desempenho (Elliot & McGregor, 2001; Elliot, Myrayama, & Pekrun, 2011; Hulleman, Schragger, Bodmann, & Harackiewicz, 2010).

De acordo com Miranda e Almeida (2011, 2014) é expectável que, em função do domínio que o aluno percebe ter das diversas disciplinas curriculares, ou até da relevância de tais aprendizagens para os seus projetos vocacionais, apresenta, à medida que avança na sua escolaridade, diversas metas de realização em simultâneo. Acresce, ainda, que dessa

diversidade decorrem comportamentos de estudo e estratégias de autorregulação da aprendizagem que acabam por favorecer o seu rendimento escolar e o seu autoconceito (Boruchovitch, et al., 2017; Barron & Harackiewicz, 2001; Miranda & Almeida, 2006a,b).

### **1.3. Instrumentos usados na avaliação das metas académicas**

Conforme se referiu anteriormente, as metas académicas são um determinante que é inferido a partir de um conjunto de perceções e comportamentos do sujeito, portanto que pode ou não ser observáveis. Neste sentido o uso de instrumentos de medida válidos e confiáveis são necessários não só para o desenvolvimento de futuras investigações mas também para delinear formas de intervenção que sejam eficazes (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015). A partir da análise da literatura na área, foi possível identificar vários instrumentos para avaliar este fenómeno. Assim, de seguidas são descritos alguns destes instrumentos de avaliação.

O questionário de Metas Académicas (CMA) foi elaborado a partir do modelo teórico de Dweck (1986) por Hayamizu e Weiner (1991) com o nome original de *Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendency*. Foi traduzido e aplicado nos vários países ibero-americanos. Por exemplo por Núñez e González-Pienda (1994) ou Durán-Aponte e Arias-Gómez (2015) em Espanha e em Portugal por Miranda (2008). Deste questionário fazem parte 20 itens, cuja resposta é dada numa escala de 1 a 5 pontos, de "nunca" a "sempre". Os itens organizam-se em três tipos de metas: metas de aprendizagem, metas de realização e metas de reforço social. A subescala “ metas de aprendizagem” é composta por oito itens avaliando quanto o estudo se justifica pelo aprender e aumento de conhecimento. Estes 8 itens medem a tendência dos estudantes para a procurar o incremento do conhecimento da sua própria competência, mediante a aquisição e domínio de novas habilidades e conhecimentos bem como o aperfeiçoamento da execução nas tarefas de aprendizagem. Os itens que fazem

parte desta subescala são: 1,2,3,4,5,6,7,8. A subescala “metas de reforço social” integra seis itens e avalia o grau em que o estudo se justifica pela intenção de obter aprovação e evitar rejeição por parte de outras pessoas (pais, professores, ou pares), os itens são 9,10,11,12,13,14. A subescala “metas de realização” é constituída por seis itens e avalia quanto o estudo se justifica pelo atingir de bons resultados académicos e de se avançar nos estudos, os itens são 15,16,17,18,19,20 (Miranda, 2008). A confiabilidade deste instrumento reportado por Hayamizu e Weiner (1991) sugere um  $\alpha=0,89$  para as metas de aprendizagem  $\alpha=0,78$ , para as metas de reforço social, e  $\alpha=0,71$  para as metas de realização. Os quais contaram com participantes com idades compreendidas entre os 10 e 14 anos. Outros estudos realizados com alunos de primeiro ciclo de Espanha (e.g. García et al., 1998; Jover, Navas, & Sampascual, 2008; Ruiz- Esteban, Méndez, & Herrero 2018), com alunos de secundário (Ruiz-Esteban, Méndez, & Herrero 2018) e alunos universitários (Navas et al., 2002). Em Portugal, podemos citar o estudo de Miranda (2008) que obteve um alpha de Cronbach na subescala metas de reforço social de 0,85; nas metas orientadas para o rendimento de 0,80; e nas metas orientadas para aprendizagem de  $\alpha=0,75$ . No estudo de Durán-Apontes e Arias-Gómez (2015), obteve-se um  $\alpha=0,86$  para as metas de aprendizagem;  $\alpha=0,87$  para as metas de reforço social e um  $\alpha=0,82$  nas metas de realização. Este questionário também tem sido utilizado em estudos japoneses. Neste caso, a fiabilidade e validade do (CMA) tem sido adequada em alunos do ensino secundário japonês (cf. Hayamizu, Ito, & Yoshizaki, 1989), assim como, em estudantes universitários de Estados Unidos (Hayamizu & Weiner, 1991), França (e.g. Duyperat & Escribe, 2000), Perú (e.g. Ecurra et al., 2005), Argentina (e.g. Corral de Zurita, 2003) e México (e.g. Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário, & Högemann, 2015).

Um outro questionário de metas académicas foi desenvolvido por Mora, Hernandez, de Los Fayos, e Arino (2017). Este questionário abrange aspetos relacionados com a fase da

adolescência, que pode condicionar o desejo de aprender dos estudantes, propondo a inclusão de um outra tipologia de metas, nomeadamente metas pessoais, sociais, académicas, dando lugar a uma primeira versão validada de 79 itens e 7 dimensões: Reconhecimento social (RS), relativa a necessidade que têm os jovens de mostrar a sua imagem e importância principalmente perante os seus iguais e, em consequência, de conseguir reputação; Interpessoal (I), referente à necessidade de partilhar com os pares ideias e sentimentos mas íntimos de forma clara e sincera e em condições de igualdade; Desportiva (D) alusiva ao interesse pelo exercício físico e à competição desportiva; Emancipativa (E) relativa, a necessidade de liberdade, risco e crítica da sociedade; Educativa (ED), referente à percepção que os adolescentes têm sobre o sucesso académico e aos objectivos que deviam preencher a vida escolar destes adolescentes; Sociopolítica (SP), relativa à preocupação em participar nos problemas sociais e políticos; e compromisso pessoal (CP), alusiva à responsabilidade para atingir os objetivos. Os estudos de validade do CMA (Sanz de Acedo lizarraga et al., 2003 cit por Mora, Hernandez, de Los Fayos, & Arino, 2017), encontram uma estrutura subjacente de natureza multidimensional formada por três fatores de primeira ordem: Imagem Social (RS e D), independência pessoal e social (E e SP), e competência académica e social (ED e I). O CMA mostrou adequadas propriedades psicométricas, relacionando-se com as estratégias motivacionais de autorregulação, com as características de personalidade com o rendimento académico, mostrando também diferenças de acordo com o género. Mora, Hernandez, de Los Fayos e Arino (2017), aplicaram a versão reduzida a uma amostra de 1385 participantes e os resultados indicaram que tanto o CMA original como a versão reduzida (CMA-R) apresentam um comportamento sólido e adequado. Os níveis de consistência interna para as distintas dimensões da versão original oscilam entre 0,875 e 0,664 e para a versão reduzida entre 0,845 e 0,656. As correlações entre as dimensões de ambas versões mostraram-se estatisticamente significativas (Mora, Hernandez, de Los Fayos, & Arino, 2017).

O Questionário de Metas de Realização (QMR) foi elaborado originalmente em língua inglesa por Elliot e McGregor (2001) para os estudantes dos Estados Unidos da América, baseado no conceito de competência, definida como a capacidade para avaliar o desempenho, resultando em duas orientações principais absoluta/intrapessoal (o indivíduo procura conhecer a tarefa em si ou melhorar o seu conhecimento sobre a tarefa) e normativa (o indivíduo empenha-se em fazer melhor por comparação com os outros), é avaliada em termos de uma possibilidade positiva e desejável (sucesso) ou negativa e indesejável (insucesso) (Gouveia, Diniz, Santos, Gouveia, & Cavalcanti, 2008). De acordo com os autores o *Achievement Goals Questionnaire* foi inicialmente validado com amostras de estudantes universitários, apresentando boas características psicométricas, com parâmetros satisfatórios, sendo que de todos os 12 itens apresentaram saturações acima de 0,70 e um Alfa de Cronbach de 0,83.

No Brasil, o Questionário de Metas de Realização, (Gouveia, Diniz, Santos, Gouveia, & Cavalcanti, 2008) para o ensino médio compõe-se de doze itens, que são equitativamente distribuídos em quatro metas de realização e que teóricamente se relacionam com o modelo proposto por Elliot e McGregor (2001). Nas metas de aprendizagem-aproximação, a competência é definida em termos absolutos/intrapessoais e avaliada positivamente, a ênfase é colocada na mestria, aprendizagem e conhecimento. O estudante procura orientar-se para melhorar o seu progresso académico buscando um entendimento profundo da tarefa (e.g. *“Desejo dominar completamente o assunto apresentado na sala de aula”*); As metas de aprendizagem-evitação definem a competência em termos absolutos/intrapessoais, sendo avaliada negativamente. O foco está em não obter um desempenho deficiente, evitar a não aprendizagem ou a não maestria na tarefa, o estudante esforça-se para não errar, não fazer incorrectamente a tarefa (e.g. *As vezes fico receoso de não poder compreender o conteúdo das aulas como gostaria*). As metas de execução-aproximação, possibilitam definir a

competência em termos normativos, sendo avaliada positivamente, o foco está em ser superior, melhor do que os outros, ser mais esperto, melhor na tarefa por comparação com os outros. O estudante orienta-se pela obtenção da melhor ou mais alta pontuação, procurando estar no topo ou ter o melhor desempenho da sua sala de aula (por exemplo, “*A minha meta é conseguir notas melhores do que a maioria dos meus colegas*). Nas metas de execução-evitação a competência é definida em termos normativos, sendo avaliada negativamente. O foco está em evitar a inferioridade, não ser visto como inferior por comparação com os outros, o estudante tem como propósito último, não receber as piores notas, não ser considerado como o que tem o desempenho mais fraco da sua turma (por exemplo, *O meu objetivo é evitar ter um mau desempenho nas aulas*). Os itens são respondidos numa escala de 7 pontos, de 1=*Não me descreve nada* a 7= *Descreve-me totalmente*. De acordo com os autores, os resultados apresentaram evidências favoráveis relativamente à validade fatorial do Questionário de Metas de Realização cujos valores do alpha mostraram-se iguais ou superiores a 0,60.

A Escala de Orientação a Metas de Skaalvik (1997) é constituída por 22 itens possibilita diferenciar quatro dimensões fatoriais que correspondem a quatro tipos de orientações motivacionais: Metas de aproximação para a tarefa (alfa de Cronbach = 0,85); Metas de evitação do trabalho (alfa de Cronbach = 0,73); Metas de aproximação ao rendimento e metas relacionadas com a defesa do eu (alfa de Cronbach = 0,89); e metas de evitação do rendimento do rendimento e as metas relacionadas com a defesa do eu (alfa de Cronbach = 0,90). As metas de aprendizagem ou de aproximação a tarefa estão centradas no desejo de aprender e incrementar os conhecimentos e as capacidades (e.g, “*é importante para mim aprender coisas novas na aula*”); as metas de evitação do trabalho académico, estão orientadas a evitar o esforço e o trabalho académico (e.g, “*na aula prefiro fazer o menos possível*”); as metas de aproximação ao rendimento, referem-se ao demonstrar uma

capacidade superior e um maior rendimento por comparação com os outros (e.g, “*tento conseguir notas mais elevadas que os outros estudantes*”); e as metas de evitamento do rendimento ou metas de defesa do eu estão centradas em evitar parecer pouco competente ou evitar juízos negativos por parte dos outros (“e.g, *em aulas preocupa-me que me ponham em ridículo*”). A versão original do questionário foi traduzida para o castelhano por (Valle et al., 2007). Os estudantes respondem a cada item do questionário numa escala que vai desde 1 (nunca) até 5 (sempre).

Skaalvick (1994) identificou estas 4 metas e refere que a orientação para o rendimento pode conduzir a diferentes metas entre os estudantes. Uns para metas de rendimento, podem demonstrar a sua capacidade, enquanto para outros podem evitar os prejuízos negativos dos seus colegas. Assim sendo, a meta de orientação para a tarefa está direcionada para a tarefa, através de recompensas externas. Por outra parte, os estudantes orientados por metas orientadas a tarefa estão preocupados pelo seu processo de aprendizagem, aprender, compreender, resolver problemas e desenvolver as próprias habilidades. A esta primeira meta adicionam-se outras duas metas que englobam-se dentro das metas orientadas ao ego, trata-se da meta orientada para a auto melhoria (Self-enhancing) e da meta orientada para a auto frustração (*self-defeating*). A primeira define-se como uma meta para tentar não ser o pior e depara evitar as reações negativas dos outros. Estas duas metas coincidem com as metas de orientação defensiva do ego (Suarez, Nieto, & Riveiro, 2012) com a vertente de evitação da meta do reforço social. Por último, é a meta de evitação do trabalho. A intenção dos estudantes que optam por esta meta não é a demonstrar a competência ou a de evitar juízos negativos, mas sim realizar as tarefas académicas com o mínimo de esforço (Suarez, Nieto, & Riveiro, 2012).

#### **1.4. Metas Académicas: diferenças de género e no desenvolvimento**

Steinmayr e Spinath (2009), Sternberg (2005) ou Miranda e Almeida (2009) referem que a motivação é um preditor do rendimento tão importante como a inteligência. De acordo com Rodriguez et al (2001), uma das razões pelas quais os alunos se aplicam nas tarefas e nas atividades de aprendizagem, está relacionado com os tipos de metas académicas dos estudantes que orientam os seus comportamentos (Rodriguez et al., 2001), pois de acordo com Valle et al (2007) são consideradas importantes preditores nas situações de desempenho. Por exemplo, este último autor e seus colaboradores ou Ruiz-Esteban, Méndez e Diaz-Herrero (2018) verificaram que os alunos orientados para metas intrínsecas exibem melhor rendimento académico enquanto que aqueles com metas orientadas para o eu mostram um rendimento mais baixo.

Os estudos de Delgado e colaboradores (2010) ou de Shibley e Durik (2005) sugerem que na adolescência, estes padrões motivacionais também diferem em função do género e influenciam o modo de abordar a tarefa, sobretudo nas raparigas que parecem a apresentar maiores níveis de motivação para o trabalho. De acordo com os mesmos autores também a idade parece ser uma variável que interfere nos padrões motivacionais (Delgado et al., 2010).

Navas, Gonzales e Torregrosa (2002) sugerem que na adolescência a diferenciação das metas está não só relacionada com os padrões evolutivos e maturacionais, mas também com as mudanças na atuação por parte dos professores que por sua vez influenciam e são influenciados pelas valorizações sociais dos estudantes e das possíveis repercussões sociais na sua conduta relacionada com as suas aprendizagens académicas (profissão futura, possibilidades de eleição, valorização social positiva) são variáveis chaves para explicar o peso que as metas de reforço social têm nesta etapa evolutiva (Ruiz-Esteban, Méndez, & Diaz-Herrero, 2018).

O estudos de Midgley, Kaplan e Middleton (2001) sugerem que as metas orientadas para a performance aproximação é mais característica dos rapazes do que das raparigas, em

estudantes mais velhos e em ambientes de aprendizagem competitivos. Os resultados do estudo de Zenorini e colegas (2003) apontam para diferenças significativas com a variável género, onde as participantes do género feminino se mostraram mais orientadas para metas de aprendizagem do que os seus colegas rapazes, utilizando estratégias de aprendizagem mais eficazes e também obtinham melhor rendimento académico (Bueno et al., 2007).

Os estudos de Wentzel (1998), Thorkilsen e Nicholls (1998) confirmaram a ideia de que os objetivos sociais e de aprendizagem estão mais associados ao género feminino, enquanto que as metas de realização e de evitamento estão mais associadas com o género masculino. Neste sentido, as mulheres mostram maior interesse e reconhecimento no esforço, enquanto que os homens demonstraram maior preocupação com os objetivos de realização os quais explicam eventos extrínsecos relacionados com o desempenho (Arias, 2004).

O estudo de Garcia-Rodrigues (1994) sugere a existência de diferenças significativas nas metas de aprendizagem, sendo as raparigas as que se encontravam mais orientadas para as metas de aprendizagem. Sanz de Acedo et al (2003) referem que as adolescentes valorizavam mais a metas educativas e interpessoais, enquanto que os rapazes manifestavam maior interesse por apresentar uma imagem de superioridade e atividades ilegais, desportivas e de ócio, a orientação dos rapazes orientava-se para atividades que ofereciam prestígio social (Delgado et al., 2010).

Também, o estudo de Sánchez, Colón e Esparza (2005) indicou que as mulheres atribuíam maior valor intrínseco ao esforço para as tarefas académicas e mantinham maior aspiração e expectativas educativas do que os seus colegas rapazes.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Martin (2004), ou seja, as mulheres estavam mais orientadas para a aprendizagem, planificação, gestão dos seus estudos e persistência, em quanto que os homens tendiam a apresentar comportamentos que

diminuíam a sua probabilidade de êxito escolar ( e.g não estudar antes dos testes para ter uma desculpa se não se conseguir a classificação esperada ).

Numa investigação conduzida por Delgado et al (2010), os resultados mostraram que as raparigas apresentaram uma orientação motivacional para metas de aprendizagem significativamente superior aos rapazes, assim as raparigas orientam principalmente o seu estudo por objetivos relacionados com o aumento dos conhecimentos, aumentar a sua competência e com a intenção de obter bons resultados académicos e melhorar seus estudos. Por outro lado, os rapazes orientam os seus estudos por metas ou objetivos relacionados com o obter juízos e aprovação e o evitamento e a rejeição por parte dos pais e professores. Esta tendência gera, indirectamente, uma maior probabilidade de atingir um menor rendimento académico (Delgado et al., 2010).

Esteban, Mendez e Herrero (2018) sugere que as adolescentes apresentaram maior tendência para metas relacionadas com uma orientação para aprendizagem significativamente superior, por comparação com os rapazes da mesma idade e não foi possível identificar uma orientação motivacional definida nos rapazes. As raparigas também apresentavam melhores resultados académicos do que os rapazes. No caso das raparigas que apresentavam uma orientação extrínseca, as adolescentes estavam mais preocupadas do que os rapazes em progredir nos seus estudos.

Para além das diferenças de género nas metas académicas, alguns estudos evidenciam a existência de diferenças ao nível de desenvolvimento. Por exemplo, os estudos de Bouffard, Vezeau e Bordelea (1998) ou Sanz de Acedo et al (2003) indicam que a orientação para as metas de aprendizagem aumenta durante a escola primária, diminuindo progressivamente na etapa da educação secundária, sendo a diminuição mais acentuada na transição da primária para a secundária. Estes autores explicam estas diferenças pelo aumento da dificuldade nas tarefas escolares e pela diminuição das perceções de competência dos estudantes num

ambiente mais competitivo. Por outro lado, estes autores sugerem que as metas mantêm uma natureza adaptativa relativamente às mudanças no desenvolvimento, já que o aumento das metas de rendimento “alivia” os efeitos negativos da diminuição nas metas de aprendizagem (Delgado et al., 2010).

Em suma, o análise do estudo das diferenças na orientação das metas do estudante, pode proporcionar informação sobre as diferentes tendências que apresentam os alunos e que podem influenciar os seus rendimentos. Estes resultados podem contribuir para melhorar e para criar novos instrumentos de avaliação bem como para desenhar programas de intervenção psicoeducativa para melhorar a motivação e fomentar o estudo nos estudantes (Esteban, Méndez, & Herrero, 2018).

## **Capítulo 2. Metodologia do Estudo Empírico**

### **2.1. Questão de investigação e objetivos**

Tomando em consideração o enquadramento teórico apresentado, é objetivo geral deste estudo contribuir para a validação do Inventário de Metas Académicas na sua versão para o Ensino Superior (IMA-ES, Miranda & Almeida, 2017).

Como objetivo específicos foram definidos os seguintes:

- a) Estudar algumas das características psicométricas do Inventário de Metas Académicas-Ensino Superior, nomeadamente, relativos:
  - a. à precisão
  - b. à validade de constructo
  - c. à validade de critério, analisando as associações das metas académicas com o rendimento objetivo e subjetivos dos alunos, considerando o género e ano escolar.

## **2.2 Caracterização da Amostra**

A amostra do estudo é constituída por 222 estudantes com idades que oscilam entre os 17 e os 52 anos (45 % do género masculino e 55 % do género feminino), com uma média de idades de 21,2 e um desvio padrão de 5,15. Estes alunos são repartidos pelo 1º ano (N = 114, 51,4%) e 3º ano (N = 108; 48,6%) das diferentes licenciaturas existentes na Universidade da Madeira, nomeadamente: Faculdade de Artes e Humanidades, Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia, Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências da Vida, Escola Superior de Saúde e Escola Superior de Tecnologias e Gestão. Concretamente, 20,7 % dos participantes eram alunos do curso de Psicologia, 16,7 % do curso de Educação Física e Desporto, 13, 1% do curso de Bioquímica, 10,4%, de Enfermagem, 14,4% de Engenharia, 11, 3% de Gestão e, finalmente 13,5% do curso de Comunicação, Cultura e Organizações.

Relativamente ao nível académico dos pais e das mães destes estudantes, podemos referir que as mães tem um nível académico superior ao dos pais. Ou seja, 17,6 % das mães possui um curso superior e apenas 7,7 % dos pais tem este nível habilitacional. Relativamente ao ensino secundário 25,2% das mães possuem este nível de ensino e só 16,2% dos pais concluiu este nível de ensino. Por último 63,5% dos pais e 56,3% das mães possuem a escolaridade básica, respetivamente.

## **2.3. Instrumentos e variáveis**

### **2.3.1 Inventário de Metas Académicas - ES (IMA-ES, Miranda & Almeida, 2017).**

O IMA-ES é uma versão do Inventário de Metas Académicas (IMA, Miranda & Almeida, 2005, 2011, 2014) destinada a alunos do Ensino Superior, sendo constituído por 17

itens. Este inventário foi originalmente construído a partir de uma revisão da literatura sobre a teoria dos objetivos de realização (Miranda & Almeida, 2006b, 2014). Do ponto de vista teórico, os itens organizam-se em três tipos de metas ou objetivos de realização: metas de aprendizagem, metas de rendimento e metas orientadas para o evitamento da pressão social. As metas de aprendizagem relacionam-se com uma orientação motivacional intrínseca, o estudante aprende as matérias para melhorar os seus conhecimentos e para adquirir novas habilidades. As metas orientadas para o evitamento da pressão social correspondem ao aprender com o propósito de obter aprovação por parte dos pares, professores ou família. As metas orientadas para o rendimento estão relacionadas com uma tendência do aluno estudar com o propósito de obter ganhos como por exemplo, boas notas.

Para medir a perceção subjetiva do rendimento académico dos estudantes, foi formulada uma questão: “ Consideras-te bom/boa estudante ou estudante regular?”, que os alunos responderam de acordo com as suas perceções. Para medir o rendimento académico objetivo, foi solicitado aos alunos que informassem sobre a média das suas classificações obtidas até ao momento.

#### **2.4. Procedimentos**

Para a realização deste estudo foi solicitada uma autorização prévia, à reitoria da Universidade da Madeira (anexo1). O Inventário de Metas Académicas –ES foi aplicado aos alunos do 1º e do 3º ano das licenciaturas durante os 10 minutos iniciais ou finais das aulas, cedidos pelos docentes. Salientou-se aos alunos que os resultados se destinavam apenas para a presente investigação, o que justificava a importância da sinceridade nas suas respostas. Não havendo boas ou más respostas, foi pedida a leitura atenta dos itens e a sua ordenação tendo em conta a escala dada. Foi ressalvado o carácter voluntário do preenchimento dos questionários.

## 2.5. Análise estatística

A análise estatística foi realizada com recurso ao programa estatístico *SPSS* (versão 25,0 para *Windows*).

No caso concreto, a estatística descritiva compreendeu a determinação de medidas de tendência central e de dispersão (médias, medianas e desvios-padrão, mínimo e máximo), medidas de assimetria e achatamento e o cálculo de frequências simples e relativas. Foram estudadas as qualidades psicométricas do IMA-ES, nomeadamente, a análise dos itens (correlações item-total corrigido e alfa de Cronbach excluindo o item) e consistência interna da escala total e das subescalas (estudos de fidelidade), através do alfa de Cronbach. Para a validação da Escala, recorreremos à extração dos componentes principais, com rotação *Varimax*. Por último para a validade de critério (concorrente) calcularam-se as correlações de Pearson entre as diferentes dimensões do IMA-ES o rendimento objetivo e subjetivos dos estudantes, analisando em que medida o IMA-ES pode predizer o desempenho académico dos alunos.

## Capítulo 3. Apresentação de resultados

### 3.1. Dados quantitativos dos itens

Na tabela 1 apresentam-se os resultados descritivos dos itens: média, desvio padrão e os coeficientes de assimetria e curtose. Conforme podemos observar, a média das pontuações nos itens oscilam entre 1,2 (item 17- Estudo para que os meus colegas não me ponham de parte) e 3,8 (Item 11- Estudo porque quero vir a ser um profissional competente). O desvio padrão variou entre 0,49 (item 17) e 0,99 (item 1- Estudo para conseguir agradar aos meus

familiares). Podemos, ainda, referir, que os respondentes usaram todos os valores da escala de resposta, uma vez que em todos os itens as respostas variaram entre 1, valor mínimo, e 4, valor máximo.

Tabela 1  
*Estatística descritiva dos itens*

	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>Min-Max</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
<b>IMA 1</b>	2,1	0,99	1 – 4	0,31	-1,16
<b>IMA 2</b>	1,8	0,94	1 – 4	0,88	-0,45
<b>IMA 3</b>	3,6	0,64	1 – 4	-1,59	3,07
<b>IMA 5</b>	2,9	0,74	1 – 4	-0,43	0,15
<b>IMA 6</b>	3,5	0,79	1 – 4	-1,56	1,82
<b>IMA 7</b>	1,8	0,91	1 – 4	0,89	-0,35
<b>IMA 8</b>	3,7	0,59	1 – 4	-2,46	6,47
<b>IMA 9</b>	3,4	0,72	1 – 4	-1,06	0,54
<b>IMA 10</b>	1,6	0,81	1 – 4	1,10	0,26
<b>IMA 11</b>	3,8	0,55	1 – 4	-2,60	7,86
<b>IMA 12</b>	3,4	0,70	1 – 4	-0,80	0,07
<b>IMA 14</b>	1,4	0,71	1 – 4	1,67	2,46
<b>IMA 15</b>	3,5	0,81	1 – 4	-1,74	2,53
<b>IMA 16</b>	3,3	0,74	1 – 4	-0,85	0,22
<b>IMA 17</b>	1,2	0,49	1 – 4	2,69	6,35
<b>IMA 18</b>	3,4	0,87	1 – 4	-1,36	1,08
<b>IMA 19</b>	3,7	0,56	1 – 4	-1,48	2,12

Os coeficientes de assimetria situaram-se entre 0,30 e 2,69 e os de curtose entre 0,07 e 7,86. Assim, quer num quer noutro caso (assimetria e de curtose), assumem na generalidade dos casos, valores absolutos superiores a 1. Analisada a sua significância estatística (*Skweness/Std Error; Kurtosis/ Std Error*), os quocientes de assimetria assumiram, no geral, valores inferiores a 1,96, não sendo significativos. Com base nos critérios referidos por Marôco (2003) e Pestana e Gageiro (2003) rejeitamos a simetria, ou seja, estamos na presença de uma distribuição assimétrica negativa que revela uma maior concentração de respostas nos níveis mais altos das subescalas e maior dispersão nos níveis mais baixos. No que diz respeito aos valores da curtose, a distribuição não segue a curva normal.

### 3.2 Resultados no âmbito da precisão do IMA-ES

Na tabela 2, apresenta-se a análise da confiabilidade, ou seja, os resultados finais da precisão do IMA-ES (Miranda & Almeida, 2017), considerando o modelo teórico.

Os coeficientes de correlação do item com o total de cada subescala sugerem um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens, as correlações são todas superiores a 0,38 (item 15). Dada a natureza multidimensional da escala, em termos empíricos e teóricos, não se considerou conveniente considerar uma nota global do IMA-ES, por esta razão, apenas se calculou o valor do *alpha* para cada subescala. Assim, a precisão dos resultados no IMA-ES foi estimada através da consistência interna dos itens (*alpha* de Cronbach). Os valores foram respetivamente 0,867 na dimensão “Metas orientadas para aprendizagem” (6 itens); 0,674 na dimensão “Metas orientadas para o reforço social” (6 itens) e 0,751 na dimensão “Metas orientadas para o rendimento” (6 itens). Os valores mostram-se adequados, de acordo com o proposto por Marôco e Garcia-Marques (2006).

Tabela 2  
Resultados da análise da confiabilidade e precisão da IMA-ES

	Média	D.P	Rite	Alpha sem item excluído
<b>Fator 1 – Metas orientadas para a aprendizagem (<i>alpha</i> = ,867)</b>				
IMA 3- estudo para melhor dominar o conteúdo das disciplinas	3,56	0,640	0,533	0,866
IMA 5 – Estudo porque a minha curiosidade me leva a aprofundar as matérias	2,89	0,741	0,587	0,860
IMA 9- Estudo porque considero importante aprender coisas novas	3,42	0,719	0,720	0,834
IMA 12- Estudo para aprofundar conhecimentos ou resolver problemas cada vez mais difíceis	3,36	0,697	0,687	0,841
IMA 16- Estudo porque gosto de alargar os meus conhecimentos	3,32	0,743	0,773	0,833
IMA 19- Estudo para aumentar as minhas capacidades ou competências	3,65	0,557	0,701	0,842
<b>Fator 2 – Metas orientadas para o evitamento da pressão social (<i>alpha</i> =,751)</b>				
IMA 1- Estudo para conseguir agradar aos meus familiares	2,09	0,992	0,355	0,762
IMA 2- Estudo para não ter classificações inferiores às dos meus colegas	1,77	0,941	0,485	0,719
IMA 7- Estudo para não dar impressão que sou menos capaz que os meus colegas	1,75	0,907	0,647	0,667

IMA 10- Estudo para que os professores não pensem que tenho dificuldades	1,60	0,805	0,563	0,696
IMA14-Estudo para que os professores não me chamem atenção	1,44	0,714	0,509	0,712
IMA 17- Estudo para que os meus colegas não me ponham de parte	1,18	0,492	0,489	0,729
<b>Fator 3 – Metas Orientadas para o rendimento (alpha = ,674)</b>				
IMA 6- Estudo para conseguir uma boa média no final do meu curso	3,49	0,789	0,478	0,599
IMA 8- Estudo para obter um bom emprego no futuro com o meu curso	3,73	0,586	0,542	0,587
IMA 11- Estudo porque quero vir a ser um profissional competente	3,75	0,554	0,393	0,642
IMA 15- Estudo para não ficar com disciplinas em atraso	3,49	0,811	0,383	0,646
IMA18- Estudo para rentabilizar o dinheiro que investiram nos meus estudos	3,38	0,867	0,402	0,641

A partir dos resultados apresentados, a melhor opção foi a exclusão do Item “IMA-ES 1- Estudo para conseguir agradar aos meus familiares”, que contribuiu para um maior incremento da Confiabilidade desta dimensão, pelo que de seguida voltar-se-á a apresentar os resultados do valor do alpha excluindo este item. Assim, na tabela 3 apresentam-se novamente os resultados da análise da consistência interna apenas do Fator 2 – Metas orientadas para o evitamento da pressão social em virtude, sem o item IMA-ES 1, sendo agora o valor do alpha desta subescala de 0,762.

Tabela 3  
Resultado de confiabilidade e precisão do fator 2

<b>Fator 2 – Metas orientadas para o evitamento da pressão social (alpha =,762)</b>				
IMA 2- Estudo para não ter classificações inferiores às dos meus colegas	1,77	0,941	0,458	0,755
IMA 7- Estudo para não dar impressão que sou menos capaz que os meus colegas	1,75	0,907	0,653	0,671
IMA 10- Estudo para que os professores não pensem que tenho dificuldades	1,60	0,805	0,572	0,704
IMA14-Estudo para que os professores não me chamem atenção	1,44	0,714	0,550	0,714
IMA 17- Estudo para que os meus colegas não me ponham de parte	1,18	0,492	0,503	0,742

### 3.3. Análise da relação entre as subescalas do IMA-ES

Na tabela 4 apresentámos os resultados das correlações entre as subescalas do IMA-ES. Para esta análise foi utilizado o coeficiente de correlação *Pearson*.

Tabela 4  
Correlação das subescalas do IMA-ES

	Metas de aprendizagem	Metas de rendimento
Metas de rendimento	0,40**	
Metas de evitamento	-0,07	0,13*

Podemos verificar que as correlações assumem valores estatísticos significativos entre as metas de aprendizagem e de rendimento ( $r=0,40$ ) e entre as de rendimento e as de evitamento da pressão social ( $r= 0,13$ ), maioritariamente são baixas, reforçando assim a multidimensionalidade da escala.

### 3.4 Estudos de validade interna do IMA-ES

Para apreciar a validade interna do IMA-ES procedeu-se a uma análise de componentes principais com rotação *varimax* (Damásio, 2012).

A solução encontrada forneceu uma solução inicial com três componentes conforme o esperado teoricamente, tomando os valores próprios iguais ou superiores à unidade considerando o critério de Kaiser (Hill & Hill, 2000). Assim, estes 3 componentes apresentaram valores próprios superiores à unidade que no seu conjunto explicaram 54,7 % da variância nos itens. Previamente, o índice *KMO* e o teste de esfericidade de Bartlett foram estimados tendo-se obtido, respetivamente, os valores de 0,83 e de  $X^2 = 1364,440$ ;  $gl = 136$  para  $p = 0,000$ , revelando a adequação da amostra para a realização da análise fatorial. Na tabela 5 apresentam-se os resultados da análise fatorial considerando todos os itens da escala IMA-ES.

Tabela 5  
Resultados da análise fatorial do IMA-ES

	Fatores			H <sup>2</sup>
	1	2	3	
IMA 16	0,84			0,72
IMA 9	0,82			0,67
IMA 19	0,77			0,70
IMA 12	0,76			0,59
IMA 5	0,76			0,62
IMA 3	0,60			0,45
IMA 11	0,55		0,44	0,50
IMA 7		0,77		0,62
IMA 10		0,77		0,59
IMA 14		0,75		0,57
IMA 17		0,71		0,51
IMA 2		0,58		0,45
IMA 1		0,39		0,38
IMA 15			0,70	0,52
IMA 6			0,62	0,50
IMA 8			0,62	0,51
IMA 18			0,61	0,41

Na tabela 6 apresentamos o resultado da análise fatorial tomando em consideração os resultados da análise da confiabilidade já apresentada anteriormente (cf. tabela nº2 e nº3), em que foi retirado o Item 1. Na sequência, avançou-se para nova extração de componentes. Nesta nova análise, obtivemos também uma solução de três fatores que explicam 56,4% da variância total dos itens, explicando o fator 1: 25,01%, o fator 2: 16,96%, e o fator 3: 14,66% da variância nos itens. Neste caso, o índice *KMO* foi de 0,830 e o teste de esfericidade de Bartlett manteve-se estatisticamente significativo ( $X^2 = 1308,223$ ;  $gl=120$ ;  $p=0,000$ ).

Tabela 6  
*Resultados da análise fatorial retirando o item 1*

	Fatores			H 2
	1	2	3	
IMA 16	0,85			0,73
IMA 9	0,83			0,68
IMA 12	0,76			0,60
IMA 5	0,76			0,61
IMA 19	0,75			0,70
IMA 3	0,61			0,46
IMA 11	0,53		0,46	0,50
IMA 7		0,77		0,69
IMA 10		0,77		0,59
IMA 14		0,76		0,58
IMA 17		0,71		0,51
IMA 2		0,58		0,45
IMA 15			0,71	0,54
IMA 8			0,65	0,53
IMA 6			0,64	0,52
IMA 18			0,62	0,42

Conforme se pode verificar na tabela 5 apresentam-se os itens organizados em torno de cada um dos 3 fatores. A apresentação segue a ordem de importância dos respectivos fatores de pertença, restando-se as saturações iguais ou superiores a 0,40; são também apresentados os valores próprios e a variância explicada por cada fator, assim como a comunalidade para cada item, que neste caso são superiores a 0,39. Os coeficientes obtidos apontam para a distribuição dos itens pelas 3 três dimensões teóricas já anteriormente referidas: (i) metas orientadas para a aprendizagem; (ii) metas orientadas para o reforço social; (iv) metas orientadas para o rendimento.

De seguida descrevem-se as análises para determinar a validade de critério, analisando as associações das metas académicas com o rendimento escolar objetivo e subjetivo dos alunos, separando os alunos por género e ano.

### 3.4. Estudos de validade de critério do IMA-ES

Na Tabela 7, são apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, em função do género dos alunos do primeiro ano, nas três dimensões do IMA-ES, no rendimento académico objetivo (Média dos ETCS) e na perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes.

Assim, relativamente aos resultados obtidos, na subescala Metas de aprendizagem podemos mencionar que os resultados médios nos rapazes do 1º ano de licenciatura (cf. Tabela 7) são inferiores ( $\bar{x}=19,2$ ;  $DP= 3,72$ ) comparativamente com os das raparigas ( $\bar{x}=20,6$ ;  $DP= 2,72$ ), verificando-se também maiores valores de dispersão nos rapazes. Relativamente à subescala Metas de rendimento, cf. dados da tabela 7, os rapazes também apresentam médias ligeiramente inferiores ( $\bar{x}=17,8$ ;  $DP= 2,28$ ) comparativamente com as raparigas ( $\bar{x}=18,6$ ;  $DP= 1,63$ ), sendo também superiores os valores da dispersão nos rapazes por comparação com as raparigas. No que toca a subescala Metas de reforço social tanto os rapazes como as raparigas apresentam os mesmos valores médios ( $\bar{x}= 8,7$ ,  $DP= 3,25$  vs.  $\bar{x}= 8,7$ ,  $DP= 2,85$ ), no entanto os valores da dispersão são também superiores nos rapazes. Relativamente aos valores da avaliação objetiva do rendimento verificamos que os rapazes obtiveram valores médios inferiores ( $\bar{x}=13,8$ ;  $DP= 1,48$ ) aos das raparigas ( $\bar{x}=14,0$ ;  $DP= 1,20$ ). Finalmente, no que toca às perceções subjetivas de rendimento académico, as raparigas também se avaliaram com maior desempenho do que os rapazes ( $\bar{x}= 1,4$ ,  $DP= 0,49$  vs.  $\bar{x}= 1,3$ ,  $DP= 0,50$ ).

Tabela 7

*Resultados descritivos do IMA-ES dos alunos do 1º e do 3º ano, rendimento objetivo e subjetivo por género*

		1º ano		3º ano	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
<b>Metas de</b>	M (D.P)	<b>19,2</b> (3,72)	<b>20,6</b> (2,72)	<b>20,3</b> (3,01)	<b>20,5</b> (3,16)
<b>Aprendizagem</b>	Min-Max	6-24	12- 24	12-24	12-24
<b>Metas de</b>	M (D.P)	<b>17,8</b> (2,28)	<b>18,6</b> (1,63)	<b>16,7</b> (2,69)	<b>17,8</b> (2,63)
<b>Rendimento</b>	Min-Max	11-20	14-20	10-20	9-20
<b>Metas de Reforço</b>	M (D.P)	<b>8,7</b> (3,25)	<b>8,7</b> (2,85)	<b>8,0</b> (2,69)	<b>7,9</b> (2,69)
<b>social</b>	Min-Max	5-17	5-16	5-16	5-15
<b>Média dos ETCS</b>	M (D.P)	<b>13,8</b> (1,48)	<b>14,0</b> (1,20)	<b>13,5</b> (1,51)	<b>14,4</b> (1,50)
	Min-Max	11-18	12-17	11-18	11-19
<b>Av. Subjetiva do</b>	M (D.P)	<b>1,3</b> (0,50)	<b>1,4</b> (0,49)	<b>1,3</b> (0,49)	<b>1,5</b> (0,50)
<b>rendimento</b>	Min-Max	1-3	1-3	1-3	1-3

No caso dos alunos do 3º ano os resultados obtidos e presentes na tabela 7 indicam a mesma tendência verificada nos alunos do 1º ano. Ou seja, tanto os rapazes como as raparigas justificam as suas aprendizagens a partir das metas de aprendizagem, obtendo as raparigas maiores valores médios ( $\bar{x}_{\text{rapazes}}=20,3$ ,  $DP= 3,01$ ;  $\bar{x}_{\text{raparigas}}=20,5$ ;  $DP= 3,16$ ). Esta tendência mantém-se para as outras variáveis, exceto para a subescala Metas de reforço social. Neste caso os rapazes obtêm maiores valores médios por comparação com as raparigas ( $\bar{x}_{\text{rapazes}}=8,0$ ;  $DP= 2,69$ ;  $\bar{x}_{\text{raparigas}}=7,9$  ;  $DP= 2,69$ ). Importa ainda comparar os dois anos da licenciatura, verificando-se um aumento dos valores médios tanto nos rapazes como nas raparigas nas metas de aprendizagem e nas de rendimento verificando-se uma diminuição dos valores médios nas metas de reforço social. Relativamente a avaliação objetiva os rapazes do 3º ano obtêm também médias mais baixas no seu rendimento académico comparativamente às raparigas ( $\bar{x}_{\text{rapazes}}=13,5$ ,  $DP= 1,51$ ;  $\bar{x}_{\text{raparigas}}=14,4$ ,  $DP= 1,50$ ). No que toca às perceções sobre o rendimento académico, as raparigas do 3º ano de licenciatura avaliam-se mais positivamente do que os rapazes ( $\bar{x}_{\text{rapazes}}= 1,5$ ,  $DP= 0,50$  vs.  $\bar{x}_{\text{raparigas}}= 1,3$ ,  $DP= 0,49$ ).

Na tabela 8, apresentam-se os coeficientes de correlação produto-momento de Pearson entre os resultados das diferentes dimensões do IMA-ES, o rendimento académico objetivo e

a percepção subjetiva de rendimento académico dos estudantes do 1º ano da licenciatura, separando estudantes por género.

Tabela 8

*Resultados correlacionais do IMA-ES, rendimento objetivo e subjetivo nas raparigas e rapazes do 1º ano*

	Metas de aprendizagem		Metas de rendimento		Metas de reforço social	
	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.
Metas de rendimento	<b>0,26*</b>	0,10				
Metas de reforço social	-0,08	-0,05	0,23	<b>0,28*</b>		
Média ETCS	-0,22	0,12	-0,09	0,19	-0,03	0,13
Avaliação Subjetiva	0,01	0,10	0,12	0,09	-0,10	0,26

\*\*p≤ 0,001 ; \*p≤0,005

A partir dos dados da Tabela nº 8 é possível verificar, em termos gerais, que as variáveis não correlacionam entre si. Importa, contudo, referir, as correlações baixas entre as Metas de rendimento e as Metas de aprendizagem nas raparigas (  $r= 0,26$ ), e, nos rapazes a correlação entre as Metas de reforço social e as de rendimento (  $r=0,28$ ).

Tabela 9

*Resultados correlacionais das metas e rendimento objetivo e subjetivo nas raparigas e nos rapazes do 3º ano*

	Metas de aprendizagem		Metas de rendimento		Metas de reforço social	
	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.	Masc.
<b>Metas de rendimento</b>	<b>0,37**</b>	<b>0,54**</b>				
<b>Metas de reforço social</b>	<b>-0,43**</b>	-0,10	0,02	0,11		
<b>Média ETCS</b>	0,22	<b>0,53**</b>	0,16	0,22	-0,07	-0,13
<b>Avaliação Subjetiva</b>	<b>0,33*</b>	<b>0,38**</b>	0,11	0,14	<b>-0,30*</b>	-0,62

\*\*p≤ 0,001 ; \*p≤0,005

Situação diferente da anterior é verificada nos alunos do 3º ano. Assim, a partir dos dados da tabela nº 9 é possível verificar a existência de 7 correlações moderadas e com

significado estatístico. Assim, verificamos que as Metas de aprendizagem correlacionam positivamente com as metas de rendimento nos rapazes ( $r=0,54$ ) e nas raparigas ( $r=0,37$ ), de destacar que a correlação também que é mais elevada nos rapazes que nas raparigas entre as metas de aprendizagem e a avaliação subjetiva de rendimento ( $r=0,38$  vs  $r=0,33$ ). Importa, ainda, destacar a correlação negativa moderada entre as Metas de aprendizagem e as de reforço social nas raparigas ( $r=-0,43$ ). Relativamente à associação das Metas com o rendimento objetivo e subjetivo, podemos referir nos rapazes a correlação positiva moderada entre o rendimento académico e as Metas de aprendizagem ( $r=0,53$ ). Relativamente à associação do rendimento subjetivo com as Metas Académicas, podemos referir, cf. dados da tabela nº 9, que as Metas de aprendizagem se associam com esta variável tanto nas raparigas como nos rapazes ( $r=0,33$  vs  $r=0,38$ ). Finalmente, importa registar a correlação negativa do rendimento subjetivo com as metas de reforço social nas raparigas, de  $-0,30$ .

De seguida apresenta-se uma análise da regressão, com procedimento stepwise, tomando as três dimensões do IMA-ES como predictoras do rendimento objetivo dos alunos separando-os por ano e género (Tabela 10).

Na Tabela 10 sintetizamos os resultados obtidos nos vários passos em que decorreu a análise da regressão. Conforme podemos observar para o 1º ano, para cada género não se obteve qualquer modelo. No caso do 3º ano apenas obtivemos 1 modelo para o género masculino que descrevemos a seguir.

Tabela 10  
*Resultados das análises da regressão entre as Metas Académicas e o rendimento académico objetivo por género e ano de licenciatura*

<b>Género</b>	<b>Ano</b>	<b>Modelo</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>T</b>	<b>VIF</b>
<b>Masculino</b>	3º	Metas de aprendizagem	0,28	0,533	4,174	0,000	1,000	1,000

A variável que compõe o modelo nos rapazes, Metas de aprendizagem, explica no seu conjunto 28% da variância da variável rendimento académico, nomeadamente. Os valores da

tolerância e os valores do fator de inflação da variância presentes na tabela indicam-nos que não existe multicolinearidade, ou seja, indicam que as conclusões obtidas a partir dos modelos são credíveis. Os valores do teste  $t$  indicam que as Metas de aprendizagem assumem um contributo significativo para o modelo uma vez que o valor é significativo ( $p= 0,000$ ). Podemos, ainda, apreciar o valor do coeficiente padronizado  $\beta$  presente no modelo apresenta o valor de 0,533, sugerindo que um incremento nas Metas de aprendizagem representa um incremento de 0,533 no rendimento académico nos rapazes.

Na tabela 11 apresentam-se os resultados da análise da regressão, com procedimento stepwise, tomando as três dimensões do IMA-ES como preditoras do rendimento subjetivo dos alunos, considerando os alunos separados por ano e género.

Tabela 11

*Resultados das análises da regressão entre as Metas Académicas e o rendimento académico subjetivo por género e ano de licenciatura*

<b>Género</b>	<b>Ano</b>	<b>Modelo</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>T</b>	<b>VIF</b>
<b>Masculino</b>	3º	Metas de aprendizagem	0,15	0,384	2,786	0,008	1,000	1,000
<b>Feminino</b>	3º	Metas de aprendizagem	0,11	0,326	2,653	0,010	1,000	1,000

Os resultados obtidos, cf. tabela 11, nos vários passos em que decorreu a análise da regressão, obteve-se apenas 1 modelo para cada género no 3º ano que descrevemos a seguir.

A variável que compõe o modelo nos rapazes, Metas de aprendizagem, explica no seu conjunto 15% da variância da variável rendimento académico subjetivo. Neste caso os valores da tolerância e os valores do fator de inflação da variância presentes na tabela indicam-nos que não existe multicolinearidade. Os valores do teste  $t$  indicam que as Metas de aprendizagem assumem um contributo significativo para o modelo uma vez que o valor é significativo ( $p<0,05$ ). Podemos, ainda, apreciar o valor do coeficiente padronizado  $\beta$  presente no modelo apresenta o valor de 0,384, sugerindo que um incremento nas Metas de

aprendizagem representa um incremento também nas percepções subjetivas de rendimento académico nos rapazes. No caso das raparigas as Metas Académicas explicam 11% da variabilidade da percepção subjetiva do rendimento académico, verificando-se também que um incremento nas metas Académicas significa também um incremento nas percepções de rendimento académico nas raparigas.

De seguida apresentam-se os resultados da análise descritiva e correlacional tomando a amostra total por ano e a global deste estudo.

Na tabela 12, são apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, da amostra global em função do ano, nas três dimensões do IMA-ES.

Tabela 12  
*Resultados descritivos por subescalas considerando amostra global em cada ano*

	Metas aprendizagem		Metas rendimento		Metas reforço social	
	<b>1º ano</b> <b>N= 114</b>	<b>3º ano</b> <b>N= 108</b>	<b>1º ano</b> <b>N= 114</b>	<b>3º ano</b> <b>N=108</b>	<b>1º ano</b> <b>N= 114</b>	<b>3º ano</b> <b>N=108</b>
Média	19,9	20,5	18,3	17,4	8,8	8,0
Desvio Padrão	3,28	3,09	2,00	2,71	3,03	2,69
Mínimo	6	12	11	9	5	5
Máximo	24	24	20	20	17	16
Assimetria	-1,18	-0,80	-1,33	-1,02	0,73	0,72
Curtose	2,09	0,02	1,41	0,57	-0,13	-0,18

Relativamente aos resultados obtidos, na subescala Metas de aprendizagem podemos mencionar que os resultados médios nos alunos do primeiro ano de licenciatura (cf. Tabela 10) são inferiores ( $\bar{x}_{1^\circ\text{ano}} = 19,9$  ;  $DP = 3,28$ ) comparativamente com os dos alunos do terceiro ano de licenciatura ( $\bar{x}_{3^\circ\text{ano}} = 20,5$  ;  $DP = 3,09$ ), verificando-se também maior dispersão nos alunos do primeiro ano.

Relativamente a subescala Metas de rendimento, cf. dados da tabela 10, os alunos do primeiro ano apresentam uma média ligeiramente superior ( $\bar{x}_{1^\circ\text{ano}} = 18,3$  ;  $DP = 2,00$ ) comparativamente com os alunos do terceiro ano ( $\bar{x}_{3^\circ\text{ano}} = 17,4$  ;  $DP = 2,71$ ) sendo

ligeiramente superiores os valores de dispersão nos alunos do terceiro ano em comparação aos alunos do primeiro ano. No que toca a subescala Metas de reforço social os alunos do primeiro ano apresentam uma média ligeiramente superior ( $\bar{x}_{1^{\circ}\text{ano}} = 8,8$  ;  $DP = 3,03$ ) comparativamente com os do terceiro ano ( $\bar{x}_{3^{\circ}\text{ano}} = 8,0$  ;  $DP = 2,69$ ), sendo também superiores os valores da dispersão nos alunos do primeiro ano.

Tabela 13  
Resultados correlacionais tomando a amostra global em cada ano

	Metas de aprendizagem		Metas de rendimento		Metas de reforço social		Média ETCS	
	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano
<b>Metas de rendimento</b>	<b>0,42**</b>	<b>0,44**</b>						
<b>Metas de reforço social</b>	0,02	<b>-0,29**</b>	<b>0,25**</b>	0,06				
<b>Média ETCS</b>	-0,09	<b>0,35**</b>	0,10	<b>0,24*</b>	0,06	-0,09		
<b>Avaliação Subjetiva</b>	0,09	<b>0,35**</b>	0,13	0,16	0,08	<b>-0,20*</b>	<b>0,40**</b>	<b>0,50**</b>

A partir da tabela nº 13 é possível verificar a existência de 6 correlações moderadas, assim verificamos que as metas de rendimento correlacionam positivamente com as metas de aprendizagem nos alunos do primeiro ano ( $r=0,42$ ) e nos de terceiro ano ( $r=0,44$ ).

No que toca as metas de reforço social e as metas de aprendizagem os alunos do terceiro ano apresentaram uma correlação baixa negativa ( $r = -0,29$ ). Importa ainda referir a correlação positiva entre as metas de reforço social e de rendimento nos alunos do terceiro ano ( $r=0,25$ ).

Relativamente a correlação entre Media ETCS e metas de aprendizagem os alunos do terceiro ano revelam um resultado positivo ligeiramente significativo ( $r=0,35$ ), assim como também estes alunos do terceiro ano demonstram um resultado positivo entre a avaliação subjetiva e as metas de aprendizagem ( $r=0,35$ ). No que toca a correlação entre Media de ETCS e metas de

rendimento são os alunos do terceiro ano que demonstram um resultado positivo ( $r=0,24$ ). Finalmente importa registrar a correlação negativa do rendimento subjetivo com as metas de reforço social nos alunos do terceiro ano ( $r= -0,20$ ). Por último, referem-se as correlações moderadas entre a avaliação subjetiva e objetiva nos dois anos da licenciatura em análise ( $r=1^{\circ}$  ano= $0,40$ ;  $r=3^{\circ}$  ano= $0,50$ ).

Por último, apresentam-se nas Tabelas 14 e 15 os resultados obtidos nos vários passos em que decorreu a análise da regressão considerando a amostra dividida por ano, ou seja, os resultados da predição do rendimento subjetivo e objetivo a partir das Metas Académicas. Conforme podemos observar para o 1º ano, para a variável dependente rendimento académico objetivo e subjetivo não se obteve qualquer preditor das Metas Académicas. No caso do 3º ano obtivemos para cada variável dependente rendimento objetivo e rendimento subjetivo respetivamente, cf. Tabela 14 e 15, um modelo com um preditor em cada caso, as Metas de Aprendizagem.

*Tabela 14*

Resultados das análises da regressão entre as Metas Académicas e o rendimento académico objetivo por ano de licenciatura

Ano	Modelo	R <sup>2</sup>	Beta	t	p	T	VIF
3º	Metas de aprendizagem	0,12	0,351	3,837	0,000	1,000	1,000

Conforme podemos observar nos dados da Tabela 14, a variável que compõe o modelo nos rapazes, Metas de aprendizagem, explica no seu conjunto 15% da variância da variável rendimento académico objetivo. Neste caso os valores da Tolerância e os Valores do Fator de Inflação da variância indicam-nos que não existe multicolinearidade. Os valores do Teste *t* indicam que as Metas de aprendizagem assumem um contributo significativo para o modelo uma vez que o valor é significativo ( $p<0,05$ ). Podemos, ainda, apreciar o valor do coeficiente padronizado  $\beta$ , que apresenta o valor de 0,384, sugerindo que um incremento nas Metas de aprendizagem representa um incremento também nas perceções objetivas de

rendimento acadmico nos rapazes. No caso das raparigas, as Metas Acadmicas explicam 11% da variabilidade da perceção subjetiva do rendimento acadmico, verificando-se também que um incremento nas metas Acadmicas significa também um incremento nas perceções de rendimento acadmico nas raparigas.

Tabela 15

*Resultados das análises da regressão entre as Metas Acadmicas e o rendimento acadmico subjetivo por ano de licenciatura*

Ano	Modelo	R <sup>2</sup>	Beta	t	p	T	VIF
3 <sup>o</sup>	Metas de aprendizagem	0,12	0,350	3,843	0,000	1,000	1,000

Relativamente às análises da regressão linear, considerando agora como variável dependente o rendimento acadmico subjetivo, verificamos, também, que as Metas de aprendizagem, explicam no seu conjunto 15% da variância da variável rendimento acadmico subjetivo. Neste caso os valores da tolerância e os valores do fator de inflao da variância presentes na tabela indicam-nos que não existe multicolinearidade. Os valores do teste *t* indicam que as Metas de aprendizagem assumem um contributo significativo para o modelo uma vez que o valor é significativo ( $p=0,000$ ). Podemos, ainda, apreciar o valor do coeficiente padronizado  $\beta$  presente no modelo apresenta o valor de 0,3843, sugerindo que um incremento nas Metas de aprendizagem representa um incremento também nas perceções subjetivas de rendimento.

#### **Capítulo 4. Discussão de resultados consideraes finais**

A teoria dos objetivos de realizao é hoje assumida como o grande referencial heurístico da investigao e da interveno na área da motivao escolar (Miranda, 2011b), sendo que, as metas ou objectivos de realizao são consideradas importantes preditores nas

situações de desempenho (Valle et al., 2007). O objetivo principal deste trabalho foi reunir nova informação a propósito da sua precisão e da validade do inventário de metas académica IMA, agora numa amostra de alunos universitários. Neste estudo, toma uma amostra de 222 alunos provenientes do primeiro ciclo da Universidade da Madeira,

Os resultados encontrados neste estudo aproximam-se dos resultados de estudos anteriores (Miranda & Almeida, 2014), nomeadamente ao nível da média, desvio padrão, assimetria e curtose. No estudo de Miranda e Almeida (2014) verificaram-se pontuações ao nível da média entre 2,0 e 4,2. No nosso estudo podemos observar médias que oscilam entre 1,2 e 3,8. Relativamente aos coeficientes de assimetria e curtose no estudo de Miranda e Almeida (2014) foi possível observar valores para a assimetria entre -1,0 e 0,85, situando-se a curtose entre -1,23 e 0,26. Na nossa investigação a assimetria situou-se entre 0,30 e 2,69 e a curtose entre 0,07 e 7,86. Relativamente aos valores do desvio padrões na nossa investigação variaram entre 0,49 e 0,99 e na de Miranda e Almeida (2014) situaram-se entre 0,91 e 1,39. A explicação para o facto pode estar na tipologia da amostra. Ou seja, a nossa amostra é uma amostra de alunos de apenas uma Universidade e dois anos (1º e 3º anos) enquanto que na amostra do estudo de Miranda e Almeida (2011, 2014) é uma amostra de Portugal Continental e Ilhas, bem como alunos do 7º ano ao 12º ano de escolaridade.

No que toca aos resultados no âmbito da precisão, comparando o nosso estudo, com o estudo de Miranda e Almeida (2014) verificamos também um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens, com valores das correlações superiores a 0,30. No que se refere aos valores da consistência interna os dois estudos revelaram valores adequados. Concretamente o de Miranda e Almeida (2011b; 2014), apresenta para cada subescala, Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar um *alpha* de 0,88, Metas orientadas para objetivos concretos um *alpha* de 0,86, e nas Metas orientadas para aprendizagem observaram um *alpha* de 0,87 e finalmente na subescala Metas orientadas para

o evitamento da pressão social em contexto familiar obtiveram um *alpha* 0,80. O nosso estudo demonstrou valores significativos para cada subescala, sendo que, para a dimensão Metas orientadas para aprendizagem verificou-se um *alpha* de 0,867, relativamente a subescala Metas orientadas para o evitamento da pressão social os resultados demonstraram um *alpha* de 0,751. finalmente a subescala Metas orientadas para o rendimento verificou-se um *alpha* de 0,674. Concluindo-se que os valores mostram-se adequados, de acordo com o proposto por Marôco e Garcia-Marques (2006).

Relativamente aos resultados obtidos através das análises em função do género dos alunos do primeiro e terceiro ano, nas três dimensões do IMA-ES, no rendimento académico objetivo (Média dos ETCS) e na percepção subjectiva de rendimento académico dos estudantes, podemos referir que o nosso estudo aproxima-se do estudo de Miranda e Almeida (2014), Ou seja as raparigas apresentam médias mais elevadas nas metas orientadas para a aprendizagem, por comparação com os rapazes em todos os anos académicos, o que confirmamos também no nosso estudo nesta mesma dimensão Metas de aprendizagem os resultados médios do 1º ano de licenciatura nos rapazes são inferiores ( $\bar{x}=19,2$ ;  $DP= 3,72$ ) comparativamente com os das raparigas ( $\bar{x}=20,6$ ;  $DP= 2,72$ ), o mesmo acontece no estudo de Bueno et al (2017) as participantes do género feminino se mostraram mais orientadas para as metas de aprendizagem do que os seus colegas rapazes e também obtinham melhor rendimento académico. O estudo de Delgado et al (2010), Ruiz-Esteban, Mendez e Herrero (2018); Garcia-Rodrigues (1994) ou de Martin (2004) também sugere que as raparigas se encontravam mais orientadas para as metas de aprendizagem, planificação, gestão de estudos e persistência, orientam principalmente o seu estudo por objectivos relacionados com o aumento de conhecimentos, para aumentar a sua competência e com a intenção de obter bons resultados académicos e melhorar seus estudos. Em contrapartida os rapazes orientam os seus

estudos para metas ou objectivos relacionados com obter juízos e aprovação e o evitamento e a rejeição por parte dos pais e professores (Miranda & Almeida, 2011, 2014).

Relativamente à subescala Metas de rendimento no nosso estudo verificamos que os rapazes apresentam médias ligeiramente inferiores ( $\bar{x}=17,8$ ;  $DP= 2,28$ ) comparativamente com as raparigas ( $\bar{x}=18,6$ ;  $DP= 1,63$ ), indo ao encontro dos resultados obtidos na investigação de Delgado e colaboradores (2010), Miranda e Almeida (2006b, 2011, 2014) ou de Shibley e Durik (2005). No nosso estudo verificamos valores médios superiores para as metas de reforço social nos rapazes em comparação com as raparigas ( $\bar{x}_{\text{rapazes}}=8,0$ ;  $DP= 2,69$ ;  $\bar{x}_{\text{raparigas}}=7,9$ ;  $DP= 2,69$ ). Estes resultados aproximando-se dos resultados do estudo de Miranda e Almeida (2006b, 2011, 2014), que os rapazes orientavam os seus estudos por metas ou objectivos relacionados com obter juízos e aprovação e assim evitar a rejeição por parte de pais e professores. No estudo de Sanz e de Acedo et al (2003) verificou-se que os rapazes apresentavam maior interesse por atividades que ofereciam prestígio social. Esta tendência gera, indirectamente, uma maior probabilidade de atingir um menor rendimento académico.

Finalmente no que toca as percepções subjectivas de rendimento académico, no nosso estudo as raparigas também se avaliam com maior percepção de desempenho do que os rapazes ( $\bar{x}= 1,4$ ,  $DP= 0,49$  vs.  $\bar{x}= 1,3$ ,  $DP= 0,50$ ). Estes resultados também foram verificados no estudo de Sánchez, Colón e Esparza (2005) onde verificou-se que as mulheres atribuíam maior valor intrínseco ao esforço para as tarefas académicas e mantinham maior aspiração e expectativas educativas do que os seus colegas rapazes.

Este questionário revelou adequados resultados em termos de precisão embora a nossa amostra tenha sido por conveniência. Apesar disto, poderá ser um contributo interessante para a identificação da motivação académica dos estudantes universitários e para uma posterior

intervenção psicopedagógica. A brevidade e a facilidade da aplicação deste instrumento possibilita a sua utilização conjunta com outras medidas de análise da motivação para aprender destes alunos (Miranda & Almeida, 2014). Este instrumento de avaliação de cariz psicopedagógico pode também ser de utilidade para os docentes em articulação com os técnicos dos Serviços de Psicologia, para estabelecer possíveis planos e adotar estratégias de ensino mais ajustadas às características dos alunos (Miranda & Almeida, 2011, 2014). Importa por último referir que o uso de instrumentos de medida válidos e confiáveis são necessários não só para o desenvolvimento de futuras investigações mas também para delinear formas de intervenção que sejam eficazes (Durán-Aponte & Arias-Gomez, 2015; Miranda & Almeida, 2011, 2014).

A nossa investigação apresenta, no entanto, algumas limitações nomeadamente ao nível da tipologia da amostra que é de conveniência, reportando-se apenas aos alunos de uma Universidade. Por outro lado, este instrumento tal como outras médias de autorrelato, é sensível de ser afetado por alguns fatores de erro, nomeadamente a desejabilidade social nas respostas ou a tendência a pontuar num nível intermédio da escala de pontuações (erro de tendência central) (Miranda & Almeida, 2011, 2014). Por isto, a utilização de outras medidas de avaliação serão necessárias, por exemplo a observação ou a entrevista para poder triangular a informação e estabelecer quais outras dimensões podem estar influenciando as metas académicas demonstradas pelos estudantes (Miranda & Almeida, 2011, 2014).

### Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 15*, 1138-1663.
- Almeida, L. S. (2019). Ensino Superior: Combinado exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 17 - 34). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC).
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., & Gonçalves, E. T., (2017).Caraterização e sucesso escolar dos estudantes do 1º ano da Universidade do Minho: Dados relativos a 2015/2016. Atas do 2.º Seminário “*Ser estudante no ensino superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos*”, (pp. 86-221). Braga Universidade do Minho. ISBN 978-989-8525-50-5
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. Atas do 1.º Seminário “*Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano*”, (pp. 146-164). Braga Universidade do Minho. ISBN 978-989-8525-45-1.
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. D. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatórios dos percursos académicos dos estudantes da UMINHO. Atas do 1.º Seminário “*Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano*”, (pp. 4-168). Braga Universidade do Minho. ISBN 978-989-8525-45-1.
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. D. (2017).A diversidade de públicos no ensino superior: Introdução. Atas do 2.º Seminário “*Ser estudante no ensino superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos*”, (pp. 5-221). Braga Universidade do Minho. ISBN 978-989-8525-50-5

- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Student satisfaction index in Portuguese public higher education. *The Service Industries Journal*, 27(6), 795-808.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-71.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267).
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos integração e contextualização . In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos estudantes* (pp. 249 - 271). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSI EDUC).
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigacion en Psicología e Educación*, 4(2), 132-141. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII(1), 131-145
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigacion en Psicología e Educación*, 3(2), 102-111.

- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education, 53*(3), 563-574.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*(6), 359-372.
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation* (Vol. 66). New York: Wiley.
- Baloo, K., Pauli, R., & Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1373-1384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099623>
- Bandura, A. (1997). Editorial: The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion, 12*(1), 8-10.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). School motivation and achievement: the impact of academic goals, learning strategies and self-efficiency. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 28*(3), 848-859.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(5), 706-722.
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2017). Corrigendum: Comparison of Personal, Social and Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence. *Frontiers in psychology, 8*, 1355. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01355>
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação, 31*(1), 30-38.

- Boruchovitch, E., Almeida, L.S., & Miranda, L. (2017). Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva: Criando contextos educativos eficazes e saudáveis. In E. Boruchovitch, R.G.Azzi & A. Soligo (Org.). *Temas em psicologia educacional: Contribuições para a formação de professores* (pp. 37-60). Mercado das letras. Campinas, SP- Brasil.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2014). A theoretical model of the antecedents of educational goal commitment. *The Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière*, 13(1), 60-69.
- Bouffard, T.; Vezeau, C. & Bordeleau, L. (1998) A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning, *British Journal of Educational Psychology*, 68 (3), 309-319.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- Bruijn-Smolders, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C. L., Schoonman, W., & Born, M. P. (2016). Effective selfregulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139-158. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.915302>
- Bueno, J. M. H., Zenorini, R. D. P. C., dos Santos, A. A. A., Matumoto, A. Y., & Buchatsky, J. (2007). Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 79-87.

- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos : sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck. & S. E. R. Guimarães ( Orgs) *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* ( pp.13-42). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. & Guimarães, S.E. R. (2010). Promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: Uma análise teórica e empírica. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck. & S. E. R. Guimarães (Orgs) *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp.43-70). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, 2, 116-133.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73-84.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no ensino superior: como fortalecê-la?. In *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (pp. 137-157). ADIPSIEDUC Associação para o Desenvolvimento da investigação em Psicologia da Educação.
- Bzuneck, J. A., Boruchovich, E., Miranda, L., & Almeida, L. (2014). Motivação académica dos alunos. In L. Almeida & A. Araújo. *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*, (pp.173-213) Braga: ADIPSIEDUC.
- Carpenter, S. K. (2017). Spacing effects in learning and memory. In J. T. Wixted, & J. H. Byrne (Eds.), *Learning and memory: A comprehensive reference* (pp. 465–485). Academic Press.
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação Teoria e Prática*, 58 (57) 05-22.
- <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>

- Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R. B., & Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, 9(1), 2158244018824496.
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Conley, A. M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 32–47. [doi: 10.1037/a0026042](https://doi.org/10.1037/a0026042)
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4 (2), 189- 211. <https://doi.org/10.1023/A:1009607907509>
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational researcher*, 22(2), 14-22.
- Corral de Zurita, N. J. (2003). Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones científicas y tecnológicas. Acedido a partir de: <http://www1.unne.edu.ar/cyt/2003/comunicaciones/09-Educacion/D-006.pdf>.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.

- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child development*, 36 (1) 91-109.
- Dalbosco, S. N. P., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e auto percepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75-84.
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671–687. <https://doi.org/10.1348/000709910X492432>
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1989). The task and ego orientation in sport questionnaire: Psychometric properties. *Journal of educational psychology*, 1(13), 318–335.
- Dupeyrat, C., & Escribe, C. (2000). Goal Orientations: Their Relation, to Conceptions of Intelligence and Validation of a French Version of Hayamizu and Weiner's Questionnaire. *European Review of Applied Psychology*, 50(1), 73-80.
- Durán-Aponte, E., & Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 189-206.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York, NY, US: Guilford Press.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256-273.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, *80*(3), 501-519.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 632-648.
- Elliot, A.J. (2006). The Hierarchical model of approach avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, *30*, 111-116.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, *54*(1), 5-12.
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. J. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Unraveling basic components and dimensions of powerful learning environments* (pp. 89-107). Oxford: Elsevier Science.
- Escurra, L.M., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Rivas, G. y Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, *8*(1), 87-106.
- Estevez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B., & Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, *44*(2), 83-90.
- Faria, L. (2014). Conceções pessoais de competência: Contributos para a promoção da aprendizagem do desempenho escolar. In L. S. Almeida & A. Araújo (Eds.),

*Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 9-46). Braga: ADIPSIEDUC.

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Revista de Educação, Sociedade e Cultura* 45, 177-197.

Frazão, L. D. C. (2011). *As intenções empreendedoras como preditores das intenções de abandono académico: um estudo exploratório*. Dissertação de Doutoramento. Portugal: Universidade de Évora.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.

Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P. & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24.

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. 2175-3520, (46).

García Rodríguez, M. S. (1994) Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 10 a 14 años. *Memoria del trabajo de investigación realizado y defendido para la obtención de la suficiencia investigadora*. Universidad de Oviedo.

García, M., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. et al. (1998). El cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.). Un instrumento para la Evaluación de la Orientación Motivacional de los Alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 178-202.

- Geller, J., Toftness, A. R., Armstrong, P. I., Carpenter, S. K., Manz, C. L., Coffman, C. R., & Lamm, M. H. (2018). Study strategies and beliefs about learning as a function of academic achievement and achievement goals. *Memory, 26*(5), 683-690.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of vocational behavior, 70*(2), 223-241.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.
- Gouveia, V. V., Diniz, P. D. C., Santos, W. S. D., Gouveia, R. S., & Cavalcanti, J. P. N. (2008). Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24*(4), 535-544.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp.63-84). New York: MacMillan.
- Guimarães, S., & Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF, 7*(1), 01-08.
- Hall, C. W., Kauffmann, P. J., Wuensch, K. L., Swart, W. E., DeUrquidi, K. A., Griffin, O. H., & Duncan, C. S. (2015). Aptitude and personality traits in retention of engineering students. *Journal of Engineering Education, 104*(2), 167-188
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom:

- Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-Term and Long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234.
- Hayamizu, T., Ito, A. & Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A Meta-Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Labels for the Same Constructs or Different Constructs with Similar Labels?. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Jover, I., Navas, L., & Sampascual, G. (2008). Metas académicas en alumnos con ceguera y deficiencia visual. *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 49-64.
- Kornell, N., & Vaughn, K. E. (2016). How retrieval attempts affect learning: A review and synthesis. *Psychology of Learning and Motivation*, 65, 183-215.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 65-90.

- Martin, A. J. (2004) School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?, *Australian Journal of Psychology*, 56,3, 133-146.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade, Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Alínea.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 77-86.
- Miranda, L.R. C. (2008). Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. *Tese de doutoramento*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho Portugal.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2006a). Inventário de metas académicas (IMA): Contributos para a sua validação em alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XI Conferência Internacional “Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”*, pp. 445-453. Braga: Psiquilíbrios. ISBN 978-972-98052-7-1.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2006b). Impacto das metas académicas no rendimento escolar: Estudo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia e Educação*, 2, 127-134.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *ETD-Educação Temática Digital*, 10, 36-61.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2011). *Inventário de Metas Académicas (IMA)*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011a). Motivação e rendimento académico: Validação do Inventário de Metas Académicas. *Psicologia Educação e Cultura XV*, 2, 272-286.

- Miranda, L., & Almeida, L. (2011b). Inventário de metas académicas (IMA): dimensionalidade e consistência interna . Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica /XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica Formas e Contextos. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.  
<http://hdl.handle.net/1822/16418>
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., & Lozano, A. B. (2011). Metas Académicas em adolescentes portugueses: Análise em função do género e ano de escolaridade dos alunos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19, 2, 75-86.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2014). Inventário de Metas Académicas (IMA). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds) *Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica* (VII, pp.135-151).Coimbra: Almedina.
- Miranda, L.C., Almeida, L. & Boruchovitch, E. (2014). Motivação para aprender: Determinantes e sua avaliação. In A. M. Araújo, A. A. Martins, A. F. Alves, A. O. do Amaral & L. S. Almeida. Atas do II Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho, (pp.31-54). Braga: Universidade do Minho, ISBN: 978-989-8525-35-2
- Mora, C. L., Hernández, J. G., de Los Fayos, E. J. G., & Ariño, A. P. (2017). Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R). *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 445-464.
- McClelland, D. (1953). *The achievement motive*. New York: Applenton-Century-Croffs.
- Navas, L., González, C. & Torregrosa, G. (2002) Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General & Aplicada*, 55(4), 553-564.
- Nelson, K., & Clarke, J. (2014). The first year experience: Looking back to inform the future. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 23-46
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *In Trabajo presentado en el Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.1-27). Braga: Universidade do Minho. Portugal.
- Núñez Perez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento Académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.
- Núñez, J.C., & González-Pienda, J.A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo: SPUO.
- Oliveira, Ê. S. (2017). Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. *Revista Contexto & Educação*, 32(101), 212-232.
- Páramo, F.M.F, Araújo, A. M, Tinajero, V. C, Almeida, L. S, Rodríguez, G. M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72.
- Pascarella, , E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior. *Dissertação de doutoramento não publicada*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. L. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Prentice-Hall

- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rosario, P., Mourão, R., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 135-140.
- Rosário, P., Almeida, L. S., & Oliveira, A. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 5(2), 197-213.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80(1), 1-28.
- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1432–1463.
- Ruiz-Esteban, C., Méndez, I., & Herrero, Á. D. (2018). Evolución de las metas académicas en función del sexo y la edad y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes murcianos. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 319-332.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Sánchez, B.; Colón, Y., & Esparza, P. (2005) The role of sense of school belonging and gender in academic adjustment of latino adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 619-628.

- Santos, A. A. A., Ferraz, A. S., & Inácio, A. L. (2019). Adaptação ao Ensino Superior: Estudos no Brasil. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 65-98). Braga: ADIPSIEDUC. ISBN: 978-989-99517-2-3.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D., & Lombreras, M. V. (2003) Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes, *Psicothema*, 15 (3)493- 499
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason, & G. Pierce, (Eds.). *Social support: An interactional view* (pp. 97- 128). New York: John Wiley & Sons.
- Silva, N. H. G. (2015). O abandono no ensino superior: um estudo exploratório. *Dissertação de mestrado*. Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho Portugal
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 139-158.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24 (1), 15-27.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009) The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Suárez, A. P. F., Nieto, D. A., & Riveiro, J. M. S. (2012). Niveles motivacionales en los estudiantes de secundaria y su discriminación en función de las estrategias motivacionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 50-65.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications (4th ed.)*. Boston, Mass.: Pearson.

- Shibley J., & Durik, A.M. (2005). Gender, competence and motivation. In C. Dweck y A. Elliot (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). New York: Guilford.
- Skaalvik, E. (1997). Self- enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self- perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived Control, Motivation, & Coping*(Vol. 8). SAGE Publications.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1-220.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo Edições & Multimédia.
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 291-312.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 51-89). Springer, Dordrecht.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 87-107.

- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., & Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*(1), 96-105.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, *2*(1), 31-40.
- Van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, *23*, 57-77.
- Viana, G. S., & Viana, A. B. (2017). Motivação Acadêmica e sua Relação com o Desempenho Acadêmico: Um Estudo com Alunos do Curso de Graduação em Administração. *Revista Administração em Diálogo-RAD*, *19*(1), 64-88.
- Wang, J., King, R. B., & Rao, N. (2018). The role of social-academic goals in Chinese students' self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22.
- Was, C. A., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2009). Academic Identity Status and the Relationship to Achievement Goal Orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*(2), 627-652.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573.
- Won, S., Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education*, *86*(3), 402-418.
- Zalazar-Jaime, M. F., & Cupani, M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, *20*(3), 105-114.

Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, 2 (2), 165-173.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

## Anexos

### Anexo 1. Pedido de autorização à reitoria da Universidade da Madeira

#### Pedido de autorização aluna de mestrado em Psicologia da Educação. Omaira Weky

franchesca sanchez <omajose79@hotmail.com>

Mié 17/10/2018 1:13 AM

Para: Gabinete da Reitoria <gabinete@reitoria.uma.pt>

 1 arquivos adjuntos (294 KB)

questionario.pdf;

Venho por este meio para solicitar uma autorização a reitoria, para a aplicação de um questionário aos alunos do 1º e 3º ano do primeiro ciclo da Universidade da Madeira, no âmbito de dissertação de mestrado em Psicologia da Educação.

Sobre a orientação da professora Dra. Lúcia Miranda.

A aplicação de este questionário será de forma presencial, o preenchimento do mesmo demorara em média entre 10 e 20 minutos. O objetivo da investigação é uma validação do Inventario de Metas Académicas em Estudantes do Ensino Superior.

Em anexo envio um exemplar do questionário.

Aguardo resposta, obrigada

Com os melhores cumprimentos

Aluna Omaira Weky 2088512