



**METAS ACADÉMICAS EM ADOLESCENTES PORTUGUESES: ANÁLISE
EM FUNÇÃO DO GÉNERO E ANO DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS**

**ACADEMIC GOALS OF PORTUGUESE ADOLESCENTS: AN ANALYSIS AC-
CORDING TO STUDENTS' GENDER AND SCHOOL YEAR**

Lúcia MIRANDA

*Instituto Superior de Educação e Trabalho:
Porto – Portugal*

Data de recepción: 15/06/2011

Data de aceptación: 21/10/2011

Leandro S. ALMEIDA

Universidade do Minho: Braga- Portugal

Alfonso BARCA LOZANO

Universidad de A Coruña – España

RESUMO

Alguns estudos revelam que ocorre um decréscimo da orientação motivacional intrínseca ao longo da escolaridade. Na infância os alunos tendem a justificar de uma forma mais ou menos ingénua o seu interesse pela aprendizagem, já no decorrer da adolescência o discurso centra-se mais no rendimento, emergindo também o impacto dos agentes de socialização. Com base nestes pressupostos, procuramos investigar se alguma diferenciação ocorre nas metas académicas dos alunos durante a adolescência. O estudo considera as respostas de 2206 alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade que frequentavam escolas do ensino regular de diversas regiões de Portugal ao *Inventário de Metas Académicas* (IMA

- Miranda & Almeida, 2011). Os resultados apontam para mudanças nos padrões de pensamento dos estudantes ao longo do seu processo de desenvolvimento e, logicamente, do seu percurso escolar. Observa-se uma certa estabilidade nas metas orientadas para a aprendizagem e para os objectivos a longo prazo, havendo um decréscimo das metas orientadas para a pressão social escolar e familiar. Por outro lado, as raparigas dão menor atenção ao *feedback* que recebem dos pares, professores e família, centrando-se mais em referentes pessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Metas académicas, Aprendizagem, Alunos do ensino básico e secundário, Género, Ano de escolaridade.

Correspondencia:

E-mail: leandro@ie.uminho.pt

ABSTRACT

Some research reports a decrease of students' intrinsic motivational orientation throughout schooling. If during childhood students tend to justify their interest towards learning in a rather naïve way, during adolescence their speech is more focused on performance, and the impact of their socialization agents also emerges. Based on these assumptions, we aimed to investigate if some level of differentiation concerning students' academic goals occurs during adolescence. Our study considers the answer of 2206 students, from 7th to 12th grade, enrolled in regular schools of different areas of Portugal, to the Inventory of Academic Goals (Inventário de Metas Académicas, IMA – Miranda & Almeida, 2011). Results indicate some changes in students' thinking patterns during their developmental process and, obviously, during their academic life. We observed some stability of goals that are oriented towards learning and of long term goals, which contrasted with the decrease of goals that are oriented towards social, scholar and family pressure. On the other hand, female students give less attention to feedback received from peers, teachers and family, focusing more on personal guidelines.

KEY-WORDS: Academic goals, Learning, Elementary and secondary students, Gender, School year.

Na psicologia, a motivação tem sido assumida como uma variável impulsionadora do desenvolvimento e da aprendizagem, considerando-se uma das variáveis mais importantes com que a psicologia estuda e intervém no comportamento humano, na aprendizagem e no desempenho atingidos (Barca, Mascarenhas, & Almeida, 2005; Barca, Peralbo, & Muñoz, 2003; Pintrich, 2003). A motivação académica, segundo Grahan e Weiner (1996) inclui temas como as atribuições causais, metas de realização e expectativas, e os autores procuram, através de diferentes modelos teóricos, expli-

car a qualidade do envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e como isso se reflecte nos seus desempenhos escolares (Arias, 2004; Barca, Morán, & Muñoz, 2006; Boekaerts, 2002; Cabanach, Valle, Nuñez, & Gonzalez-Pienda, 1996; Elliot & Harackiewicz, 1996; Miranda & Almeida, 2006, 2009; Pintrich, 2003; Pintrich & De Groot, 1990; Spinath & Spinath, 2005; Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez, & González-Pienda, 2006; Valle, Rodríguez, Cabanach, Nuñez, González-Pienda, & Rosário, 2009; Was, Al-Harthy, Stack-Oden, & Isacson, 2009; Weiner, 1990).

Entre as diferentes propostas teóricas, a *Teoria dos Objectivos de Realização* (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck & Lagget, 1988; Maher & Nicholls, 1980), sugere que é o significado construído pelo estudante para envolver-se numa determinada tarefa académica que afecta a sua motivação. Esta teoria destaca o papel das metas ou dos objectivos percebidos e prosseguidos pelos alunos na descrição da sua motivação para a aprendizagem. O aluno direcciona o seu comportamento para metas ou objectivos de forma intencional e racional, e estes objectivos ou metas determinam as suas decisões e os seus comportamentos futuros em termos de aprendizagem e de realização académica. Assim, e de acordo com este modelo teórico, podemos entender os objectivos ou metas de realização como representações cognitivas relacionando percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades no quadro de um percurso passado e de um projecto presente e futuro, fazendo intervir aqui também as variáveis contextuais (Arias, 2004; Barca, Peralbo, & Muñoz, 2003; Barca, Morán, & Muñoz, 2006; Dweck & Leggett, 1988; Pintrich & Schunk, 2006; Miranda & Almeida, 2006, 2009). No mesmo sentido, Ames (1992) define metas de realização como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos sujeitos em relação a determinadas tarefas que deverão executar.

Inicialmente três tipos de metas de realização foram propostas (Elliot & Harackiewicz, 1996): (i) metas de aprendizagem relacionadas com o envolvimento na aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento de competências de mestria; (ii) metas orientadas para a *performance* ou desempenho, em que o 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 da sua competência. Progressivamente, 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 (Elliot & Harackiewicz, 1996), as quais apresentam alguma correspondência com o que tradicionalmente se designa por motivação intrínseca e motivação extrínseca (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Linnenbrink, 2005; Pintrich & Schunk, 2002).

Nos finais dos anos 90, Elliot e colaboradores (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, McGregor, & Gable, 1999) apresentam uma revisão dos estudos teóricos 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 pólo de aproximação e um de afastamento, directamente relacionados com a forma como o sujeito define e avalia a sua competência. Assim, para Elliot e McGregor (2001) a competência passa a ser definida não só por referência a si próprio, ou tomando por base uma norma, mas também em termos da possibilidade de obter sucesso ou insucesso face à tarefa. Em termos práticos, as metas ou objectivos de realização passariam a integrar uma dimensão de avaliação da competência que se traduziria numa

atitude geral de aproximação ou de evitamento da tarefa. Nesta altura, propõem uma nova taxonomia: (i) metas de aprendizagem/aproximação, onde 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, em que 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, em que o sujeito evita qualquer situação de inferioridade ou onde 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).

A nossa pesquisa na área destaca que as taxonomias apresentadas não abarcam todos os motivos encontrados no discurso dos alunos, nomeadamente a partir da adolescência (Miranda & Almeida, 2006; Miranda, Pires, & Almeida, 2009). A par das metas orientadas para a aprendizagem e das metas orientadas para o resultado, encontramos metas ou objectivos orientados para questões sociais ou para situações mais concretas do seu quotidiano, o que também aparece apontado por outros autores (Alonso & Montero, 1992; Hayamizu & Weiner, 1991; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989; Pintrich & Garcia, 1991; Valle et al., 2009; Barca, Peralbo, Porto, Marcos, & Brenlla, 2011). Por exemplo, é expectável que o aluno, em função do desempenho nas diversas disciplinas curriculares ou até da relevância de tais aprendizagens para os seus projectos vocacionais, apresente diversas

metas de realização em simultâneo à medida que avança na sua escolaridade. Acresce, ainda, que dessa diversidade decorrem comportamentos de estudo e estratégias de auto-regulação da aprendizagem que acabam por favorecer o seu rendimento escolar e o seu auto-conceito (Barron & Harackiewicz, 2001; Grant & Dweck, 2003; Miranda & Almeida, 2006; Pintrich, 2000; Valle et al., 2009).

Alguns estudos procuram estudar que variáveis, pessoais e contextuais, se relacionam com as orientações motivacionais dos estudantes. Embora nem sempre os resultados se apresentem consistentes, um dos factores pessoais que tem sido relacionado com diferenças nas orientações motivacionais dos estudantes é a variável género. Alguns estudos (Phan, 2008; Smith & Sinclair, 2005; Smith, Sinclair, & Chapman, 2002) sugerem que não existem diferenças significativas na orientação motivacional entre os rapazes e raparigas; enquanto outros apontam que os rapazes mostram uma maior motivação extrínseca, orientando-se para o rendimento e preocupando-se em mostrar uma imagem positiva de si próprios (Fouladchang, Marzoghi, & Shemshiri, 2009; Rusillo & Arias, 2004; Moreno, Cervello, & González-Cutre, 2008; Pajares & Valiante, 2001). Pintrich e Schunk (2006), ou Ryan e Pintrich (1997), interpretam estas diferenças sugerindo que culturalmente os homens são mais competitivos que as mulheres, apresentando por isso maior propensão para adoptar metas de rendimento.

Outros estudos analisam a estabilidade ou instabilidade das metas académicas ao longo da escolaridade. Vários estudos (Fouladchang, Marzoghi, & Shemshiri, 2009; Miranda, Pires, & Almeida, 2009; Nicholls & Miller, 1984), referem que os alunos mais novos se orientam mais para metas de aprendizagem, enquanto os alunos mais velhos se orientam por metas de rendimento. Os alunos vão progressivamente, através do feedback que rece-

be dos seus significativos, compreender que o rendimento escolar é importante e valorizado socialmente, mostrando interesse crescente pelas classificações escolares à medida que avançam na escolaridade.

Tomando a revisão de estudo realizada, neste estudo pretendemos analisar as orientações motivacionais de 2206 alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário provenientes de várias regiões de Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e Madeira, analisando ao mesmo tempo se tais orientações se diferenciam em função do género e ano de escolaridade.

MÉTODOS

AMOSTRA

A amostra deste estudo é formada por 2206 alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade provenientes de dez escolas públicas do Continente e cinco escolas públicas das Regiões Autónomas (Açores e Madeira). Relativamente ao ano de escolaridade, os alunos repartem-se de forma relativamente equitativa entre o 7º e o 12º ano de escolaridade. Destes alunos, 45,2% (998) são do sexo masculino e 54,8% (1208) são do sexo feminino. As idades oscilaram entre os 11 anos (10 alunos) e os 21 anos (4 alunos), situando-se a média em 15,4 (DP=1,89). Relativamente ao nível de escolaridade familiar, verificou-se uma ligeira tendência para níveis de escolaridade mais altos por parte das mães: 25,4% das mães e 31,3% dos pais no 1º ciclo do ensino básico; 21,1% das mães e 20,2% dos pais no 2º ciclo do ensino básico; 18,6% das mães e 19,2% dos pais no 3º ciclo do ensino básico; 17,7% das mães e 13,2% dos pais no ensino secundário; e 12,3% das mães e 8,5% dos pais com habilitações escolares ao nível do ensino superior (registando-se 6,1% de alunos que não assinalaram as habilitações escolares dos pais).

INSTRUMENTO

Para este estudo, foi utilizado o Inventário de Metas Acadêmicas na sua última versão (IMA - Miranda & Almeida, 2011). Trata-se de um instrumento de auto-relato, formado por 22 itens aleatoriamente distribuídos por quatro dimensões: (i) metas orientadas para a aprendizagem; (ii) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; (iii) metas orientadas para objectivos concretos; (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar. A resposta é dada numa escala likert de 5 pontos, consoante o grau de frequência (1=nunca; 5=sempre). Os indicadores de precisão e de validade factorial do inventário são satisfatórios (Miranda & Almeida, 2009).

PROCEDIMENTOS

Para a presente investigação foi solicitada autorização prévia ao *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)* do Ministério da Educação (inquérito n.º 0084100001, registado em 30-12-2009, e aprovado em 7 de Janeiro de 2010). Este questionário foi aplicado às turmas aleatoriamente seleccionadas em cada escola durante um tempo lectivo cedido pelos professores. Salientou-se aos alunos que os resultados se destinavam apenas a uma investigação, justificando a necessidade da sinceridade nas suas respostas. Não havendo boas e más respostas, pedia-se a leitura atenta das situações e a sua pontuação de acordo com a escala dada. Possibilitava-se que os alunos não realizassem o preenchimento do questionário se assim o decidissem. Nenhum aluno tomou essa atitude, mas cerca de 300 protocolos foram anulados porque incompletos ou mal preenchidos. As análises estatísticas foram realizadas com

recurso ao programa estatístico *SPSS* (versão 18,0 para *windows*).

RESULTADOS

Na Tabela 1, são apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas (média e desvio padrão entre parêntesis) nas quatro dimensões do Inventário de Metas Acadêmicas (IMA, Miranda & Almeida, 2011), em função do ano de escolaridade e género.

Pela análise dos valores presentes na tabela verificamos que as raparigas apresentam maiores valores médios nas metas orientadas para a aprendizagem face aos seus colegas rapazes em todos os anos de escolaridade, ou seja, as raparigas, tendencialmente, justificam o seu estudo com o aprender para obter conhecimento. Por outro lado, verificamos que há um decréscimo nas pontuações médias à medida que as raparigas avançam na escolaridade, ou seja, as raparigas mais novas face às suas colegas mais velhas orientam-se mais por metas de aprendizagem, esse decréscimo mantêm-se nos rapazes com excepção dos rapazes do 12º ano onde se verifica um ligeiro acréscimo (3.5). De igual forma, verificamos que as raparigas, face aos rapazes, apresentam também médias mais elevadas nas metas orientadas para objectivos concretos em todos os anos de escolaridade com a excepção do 12º ano. Os dados da tabela 1 sugerem ainda que no 9º e 12º ano de escolaridade se regista um aumento das médias, tanto nos rapazes quanto nas raparigas, na dimensão das metas orientadas para objectivos concretos, o que poderá justificar-se pelo facto dos alunos se encontrarem em momentos de tomada de decisão vocacional. Verificamos, ainda, que as raparigas mais novas tendencialmente apresentam menores médias nos objectivos concretos por comparação com as suas colegas mais velhas.

Tabela 1. Resultados nas sub-escalas do IMA em função do ano e género

Ano	Género	Metas_ EPSC_Escolar	Metas_ EPSC_Familiar	Metas_ O_Concretos	Metas_ Aprendizagem
7º	Masc N=136	3.1(.85)	3.9(.86)	3.9(.85)	3.6(.77)
	Femi N=129	3.6(1.02)	3.6(1.00)	4.0(.91)	3.8(.92)
8º	Masc N=134	3.0(.87)	3.8(.79)	3.8(.87)	3,6(74)
	Femi N=110	3.0(89)	3.9(.79)	4.1(.69)	3.9(.66)
9º	Masc N=227	2.5(.95)	3.5(.92)	4.0(.82)	3.5(.76)
	Femi N=240	2.3(.84)	3.5(.88)	4.3(.71)	3.7(.73)
10º	Masc N=174	2.4(.84)	3.0(.90)	3.7(.88)	3.4(.76)
	Femi N=224	2.2(.87)	3.0(.93)	4.1(.74)	3.6(.73)
11º	Masc N=119	2.3(.86)	3.2(.86)	3.7(.80)	3.3(.80)
	Femi N=207	2.0(.82)	2.8(.96)	4.2(.68)	3.6(.70)
12º	Masc N=208	2.1(.83)	2.9(.99)	4.1(.78)	3.5(.73)
	Femi N=298	2.0(.78)	2.7(.93)	4.1(.70)	3.6(.66)

Relativamente às metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar, verificamos que os rapazes apresentam médias mais elevadas no 7º ano, 11º ano e 12º ano, invertendo-se essa situação no 8º ano de escolaridade quando as raparigas que obtêm

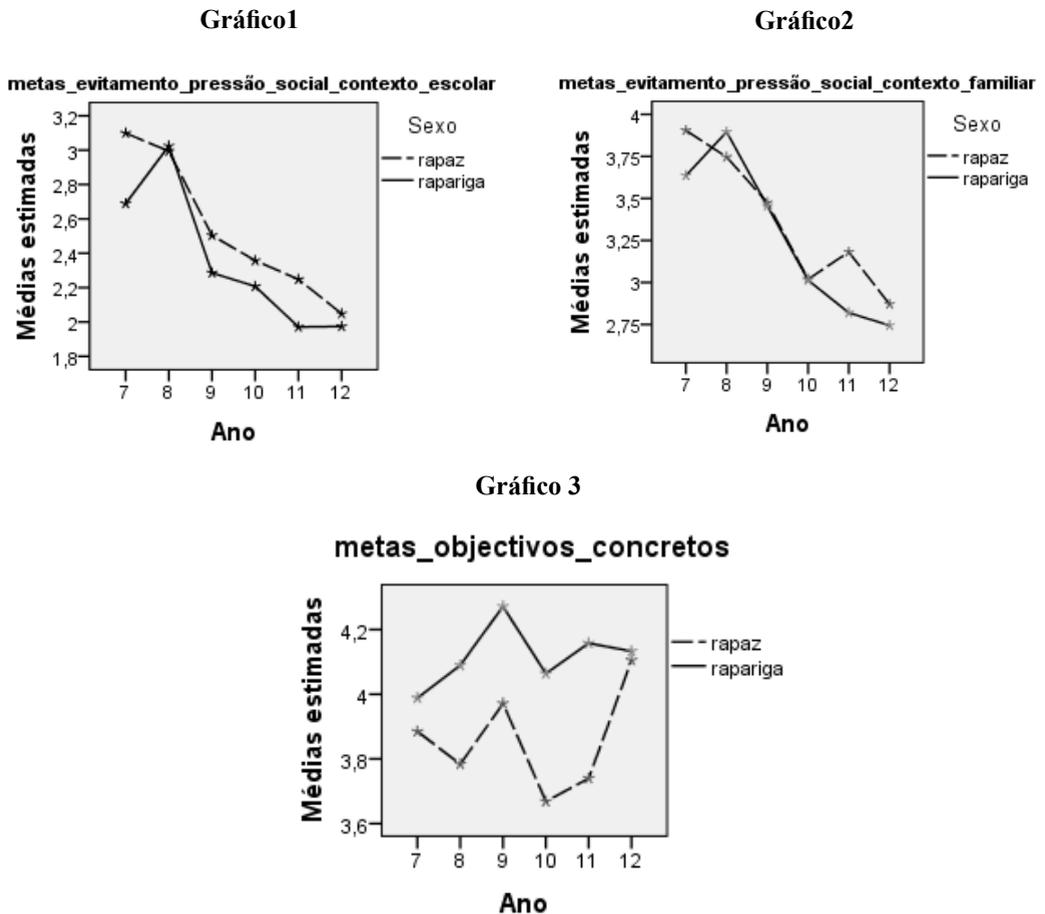
médias mais elevadas. Por último, relativamente às metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, verificamos que decresce a sua valorização á medida que se avança na escolaridade tanto nos rapazes quanto nas raparigas. Comparando os

rapazes e as raparigas, verificamos que no 7º ano esta orientação motivacional está mais presente nas justificações que as raparigas apresentam para o seu estudo, porém à medida que se avança na escolaridade os valores se aproximam nos dois géneros.

Para uma apreciação da significância estatística das diferenças observadas nas metas académicas em função do ano e género realizou-se uma análise de variância multivariada (*F- Manova 4x2*). Os resultados obtidos sugerem efeitos significativos da interacção do ano escolar com o género nas metas orientadas

para o evitamento da pressão social em contexto escolar ($F= 2,301; p<.05, \eta^2=.005$), nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar ($F= 2,999; p<.01, \eta^2=.007$), e, nas metas orientadas para objectivos concretos ($F= 4,080; p=.001, \eta^2=.009$), não se verificando os efeitos da interacção do ano escolar com o género nas metas de aprendizagem ($F= 1,235; p>.05, \eta^2=.003$). Na Figura 1 apresentamos os gráficos que ajudam a perceber o sentido do efeito significativo da interacção do género e do ano escolar nessas três metas académicas.

Fig.1. Interacção do ano de escolaridade com o género dos alunos nas metas académicas



Como se pode visualizar no gráfico 1, referente às metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, verifica-se uma diminuição da valorização destas metas tanto nos rapazes quanto nas raparigas. Apesar disto, as raparigas obtêm maiores médias ao longo dos anos de escolaridade com excepção do 8º ano. Importa referir, ainda, uma maior oscilação na valorização destas metas nas raparigas ao longo dos anos de escolaridade. Relativamente às metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar, cf. gráfico 2, podemos observar uma subida na valorização destas metas académicas nas raparigas do 8º ano de escolaridade, registando-se um decréscimo nos anos seguintes, igualando no 9º ano e 10º ano de escolaridade os valores obtidos pelos rapazes. Nos rapazes, regista-se uma descida destas metas com o avançar na escolaridade, exceptuando um aumento verificado no 11º ano de escolaridade. Finalmente, em relação às metas orientadas para objectivos concretos, cf. gráfico 3, verificamos uma oscilação na valorização destas metas ao longo dos vários anos de escolaridade tanto nos rapazes quanto nas raparigas, havendo uma pontuação mais baixa por parte dos rapazes, excepto no 12º ano de escolaridade onde os rapazes igualam com os valores obtidos pelas raparigas.

De acrescentar que se verificou, ainda, um efeito estatisticamente significativo do género e do ano escolar nas metas académicas orientadas para a aprendizagem (efeito principal). As raparigas apresentam, ao longo dos vários anos de escolaridade, uma média mais elevada ($F= 40,610$; $p=.000$, $\eta^2=.018$), registando-se também uma diminuição progressiva ao longo da escolaridade ($F=5,705$; $p=.000$, $\eta^2=.013$).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

No quadro das teorias motivacionais, as metas de realização são consideradas como propósitos cognitivo-dinâmico do envolvimento do sujeito na tarefa, traduzindo com-

portamentos de aproximação ou de afastamento nos contextos de aprendizagem e de realização, em particular no académico (Barca, Morán, & Muñoz, 2006; DeShon & Gillespie, 2005; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Grant & Dweck, 2003). Portanto, conhecer as metas adoptadas pelos indivíduos pode ser útil para estimar o seu esforço em aprender e mesmo os resultados académicos alcançados, dito de outro modo, as pesquisas nesta área tornam-se relevantes não apenas por razões teóricas mas também do ponto de vista da intervenção educativa. Neste sentido, será importante conhecer não só a orientação motivacional do aluno, mas também apreciar eventuais diferenças susceptíveis de justificarem intervenções diferenciadas por subgrupos de alunos.

Os resultados deste estudo apontam para diferenças estatisticamente significativas tomando em simultâneo o género e ano de escolaridade dos alunos nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar, nas metas orientadas para objectivos concretos e nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar. Concretamente as raparigas diferenciam-se dos rapazes nas razões que apresentam para o seu estudo, centrando-se em metas concretas como, por exemplo, virem a ocupar uma profissão de prestígio ou viram a ser profissionais competentes, no futuro. Os rapazes, tendencialmente, dão mais atenção ao *feedback* que recebem dos pais, dos professores e dos colegas, valorizando mais na sua justificação para estudo o facto de não querem decepcionar os seus pais, professores ou colegas. Tomando os alunos de ambos os sexos, verifica-se que são as metas de aprendizagem e as de alto rendimento as que indicam uma implicação nas tarefas de aprendizagem e o desejo de aumentar a competência, o que provoca uma *motivação positiva* que faz aumentar a motivação geral e a melhoria da aprendizagem e rendimento; por outro lado, são as metas de valorização social – sugerem uma sobrevalorização e au-

tovalorização do *eu* – as que acompanham o rendimento negativo dos alunos e, em consequência, uma inibição da motivação para o êxito, associando-se assim à obtenção de pior rendimento académico e deficiente aprendizagem. Estes resultados são coincidentes, em boa medida, com os obtidos num trabalho recente em que se testava a capacidade preditiva das metas académicas relativamente ao rendimento escolar em alunos do ensino secundário (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, & Brenlla, 2011).

Algumas mudanças nos padrões motivacionais, tanto nos rapazes quanto nas raparigas, foram observadas ao longo da escolaridade. Assim, verifica-se uma valorização das metas orientadas para objectivos concretos e uma desvalorização das metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar e nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar. Uma justificação para tal facto prende-se com uma maior clarificação dos seus projectos vocacionais que os alunos vão assumindo, principalmente, no final da escolaridade básica e secundária (9º ano e 12º ano), dando menos importância ao *feedback* que recebem dos outros significativos (Fouladchang, Marzooghi, & Shemshiri, 2009; Miranda, Pires, & Almeida, 2009; Nicholls & Miller, 1984).

Em suma, as metas são construtos motivacionais qualitativamente relevantes na vida académica dos estudantes, explicando em parte os seus comportamentos e as suas aprendizagens e desempenhos escolares (Barca, Morán, & Muñoz, 2006; Barca, Peralbo, & Muñoz, 2003; Cabanach et al., 1996; Miranda & Almeida, 2006, 2009; Pintrich, 2003; Barca, Peralbo, Porto, Marcos & Brenlla, 2011). Cada meta representa uma razão ou um propósito específico para o aluno se envolver nas suas tarefas académicas, podendo diferir segundo a diversidade de tais tarefas e também segundo algumas características dos próprios alunos, por exemplo o género e o ano de escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, T., & Montero, G. I. (1992). Achievement motivation in high school: Contrasting theoretical models in the classroom. *Learning and Instruction, 2*, 43-57.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Arias, J. F. (2004) Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2*, 35-62.
- Barca, A., Mascarenhas, S., & Almeida, L. S. (2005). Estilos atribucionais e rendimento académico: Um estudo com estudantes brasileiros do Ensino Médio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 12*, 221-228.
- Barca, A., Morán, H., & Muñoz, M. A. (2006). As atribuícións causais e as metas académicas: O seu papel nos procesos e nos resultados de aprendizaxe do alunado de Formacion Profesional de Grau Medio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 13*, 425-440.
- Barca, A., Peralbo, M., & Muñoz, M. A. (2003). Atruciones causales y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria: Un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales. *Psicología: Teoría, Investigación e Práctica, 8*, 17-30.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, & Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas

- del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*, 10, 1-27.
- Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- Deshon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1096-1127.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation in achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A., J. & Harackiewicz, J. M. (1996) Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Fouladchang, M., Marzooghi, R., & B. Shemshiri (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Sciences*, 9, 968-972.
- 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.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshmen year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226- 234.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221-267). New York: Academic Press.

- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2009). As metas acadêmicas como operacionalização da motivação do aluno. *Educação Temática Digital, 10*, 36-61.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2011). *Inventário de Metas Acadêmicas (IMA)*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Miranda, L.C., Pires, N. J., & Almeida, L. S. (2009). As metas e as atribuições em alunos do ensino secundário. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2006). Impacto das metas acadêmicas no rendimento escolar: Estudo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia e Educação, V*, 127-134.
- Moreno, J. A., Cervello, E., & González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *Spanish Journal Psychology, 11*, 181-191.
- Nicholls, J., & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender differences. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 366-381
- Phan, H. P. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*, 157-184.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667-686.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2*, 97-112.
- Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitude in adolescents' help seeking in math class. *Journal Educational Psychology, 89*, 329-341.
- Smith, L., & Sinclair, K. E. (2005). Empirical evidence for multiple goals: A gender-

- based senior high school student perspective. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 55-70.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J., & 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, 113-124.
- Was, C., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2009). Rango de identidad académica y su relación con la orientación de meta de logro. *Electronic Journal of Research in Educational psychology*, 7, 627-652
- Weiner, B. (1990). History of motivation research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.