

Impacto das metas académicas no rendimento escolar: Estudo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade

Lúcia Miranda*

Leandro Almeida*

Resumo: Este artigo analisa as relações entre as metas académicas e o rendimento escolar de uma amostra de alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (entre o 5º e o 9º anos de escolaridade). A avaliação das metas foi efectuada através da aplicação do Inventário de Metas Académicas (IMA - Miranda & Almeida, 2005), o qual considera cinco dimensões ou tipologia de metas académicas. Os resultados obtidos reflectem a importância das metas na explicação do rendimento escolar dos alunos, nomeadamente as metas de aprendizagem e os objectivos a longo prazo. A pressão social exercida no seio da escola e da família não aparecem, de forma clara, associada pelos alunos ao seu rendimento escolar.

Palavras-Chave: Metas académicas; Aprendizagem; Sucesso escolar; Ensino básico.

Impact of academic on school achievement: Study with 5th to 9th grades students

Abstract: This paper analysis relationship between academic goals and school achievement in a basic education students sample (from 5th to 9th grades). Academic goals have been assessed by “Inventário de Metas Académicas” (IMA - Miranda & Almeida, 2005), that considers five dimensions or different kind of goals. Results show the academic goals importance to explain students school achievement, namely learning goals and long-term objectives dimensions. Social reinforcement or pressure at school and family contexts don't have been perceived as representing a significant effect on students academic achievement.

Key words: Academic goals; Learning; School success; Basic education

Introdução

No seio das perspectivas cognitivas da motivação em contexto escolar, alguns autores reportam-se aos constructos de metas ou objectivos académicos, entre vários outros conceitos (Murphy & Alexander, 2000). De algum modo ligado ao conceito de motivação intrínseca e extrínseca, podemos referir a teoria das metas e dos objectivos da aprendizagem.

Basicamente, questiona-se através deste constructo as razões invocadas pelos alunos para o seu estudo e aprendizagem, ou para o esforço colocado na realização das tarefas académicas. O aluno assume, aqui, um papel activo em todo o processo motivacional, ultrapassando algumas limitações da abordagem behaviorista da motivação académica (Cabanach, Valle-Arias, Nuñez, & Gonzalez-Pienda, 1996; Fernández, 2005; Pintrich, 2003). A aprendizagem, como qualquer outra conduta humana é intencional e orientada por

* Universidade do Minho.

percepções e crenças pessoais do aluno, e não simplesmente função de contingências de reforço ou punição de comportamentos anteriores (Pintrich, 2003). Tais variáveis internas explicam, por exemplo, a forma como o aluno regula a sua aprendizagem e as actividades de estudo, ou se opta por uma abordagem mais compreensiva ou memorística na apreensão da informação e construção do conhecimento (Almeida, 1996; Arias *et al.*, 1999; Pintrich & De Groot, 1990).

Uma das formas recentes de descrever a motivação dos estudantes é identificar as suas metas ou objectivos académicos. Trata-se de inferir o que o motiva na aprendizagem, ou as razões que melhor justificam os seus comportamentos de estudo e de realização escolar (Ryan *et al.*, 1992). O conhecimento dessas metas permite aos educadores pensar em estratégias adequadas de ajuda aos alunos, nomeadamente criar condições para que desenvolvam percepções positivas de competência no sentido de auto-regularem a sua aprendizagem, assumirem uma abordagem mais profunda e uma motivação mais intrínseca. No fundo, aceita-se que o ponto de partida está muito na auto-percepção de competência, sabendo-se que o aluno tende a orientar-se por domínios e actividades relativamente aos quais se sente competente (Covington, 2000; Dweck, 1986; Pintrich & De Groot, 1990). A teoria das metas académicas postula que a actuação humana é conscientemente orientada, no nível de intensidade e de esforço, por determinados objectivos fixados. Para alguns autores (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1992), as metas diferenciam-se de forma dicotómica, ou seja, centradas na aprendizagem (conhecer) e centradas no rendimento (resultado). Outros propõem uma estrutura tripartida, acrescentando as metas de re-

forço social (Cabanach *et al.*, 1996; 1994; Mayaute *et al.*, 2005). Na linha de Hayamizu e Weiner (1991) podemos, ainda, diferenciar na pressão e reforço social o que ocorre no contexto familiar e o que ocorre em contexto escolar (pares e professores). Por sua vez, as metas reportadas aos resultados podem traduzir objectivos a curto/médio prazo ou objectivos a longo prazo. É nossa intenção assumir esta pluralidade (Miranda & Almeida, 2005, 2006).

Com este estudo pretendemos, por um lado, reforçar a ideia de uma diferenciação das metas académicas que não se confine à tradicional dicotomia (aprendizagem *vs* rendimento), e, por outro, analisar o grau de relacionamento entre as metas identificadas e o rendimento escolar dos alunos.

Método

Amostra

Este estudo considera uma amostra de 350 alunos de duas Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo do Concelho de Amarante, sendo 191 rapazes e 159 raparigas. Os efectivos de alunos equilibraram-se desde o 5º ao 9º ano, mesmo que em menor número no 8º ano a favor do 9º ano. A escolaridade dos pais situa-se ao nível dos quatro anos de escolaridade (apenas um pai e uma mãe concluíram o ensino superior).

Instrumento

Utilizou-se o Inventário de Metas Académicas (IMA - Miranda & Almeida, 2005). Trata-se de um instrumento de auto-relato, formado por 30 itens aleatoriamente distribuídos por cinco dimensões. A resposta é dada numa escala likert de 5 pontos, consoante o grau de frequência (1=nunca; 5=sempre). De acordo com um

estudo prévio de validação (Miranda & Almeida, 2006), os 30 itens repartem-se por cinco dimensões: (i) metas orientadas para a aprendizagem ou aquisição de conhecimento; (ii) metas relacionadas com a pressão social a nível escolar; (iii) metas relacionadas com os projectos futuros; (iv) metas associadas a objectivos a curto/médio prazo; e (v) metas relacionadas com a pressão social a nível da família. Dada a novidade do inventário, no Quadro 1 descrevemos os itens que o compõem, organizados pelas cinco dimensões, e respectiva consistência interna (Miranda & Almeida, 2006).

Procedimento

A aplicação do inventário foi levada a cabo por quatro professores preparados para o efeito. Em apoio à disponibilidade dos alunos para cooperarem foi-lhes comunicado que se tratava de uma investigação e que seria respeitada a confidencialidade dos dados. As análises estatísticas foram realizadas com a Versão 14.0 para Windows do programa SPSS.

Resultados

No Quadro 2 apresentamos a média e o desvio-padrão (entre parênteses) dos resultados nas cinco dimensões, tomando os alunos de acordo com o género e a amostra global. Aproveitamos ainda este quadro para apresentar a média e o desvio-padrão de uma medida de “rendimento escolar” calculada com base na soma das classificações na disciplina de Matemática, Língua Portuguesa, História e Inglês. Pela análise do Quadro 2 verificamos a existência de diferenças nas médias obtidas a favor das raparigas quer nas metas de aprendizagem quer nas metas orientadas por objectivos a longo prazo. Outra

ligeira diferença a favor das alunas constatada-se nas metas de reforço social na família, como aliás no próprio rendimento escolar. Não sendo objectivo deste estudo uma análise diferencial dos resultados, até porque outros cuidados exigiria em termos de amostragem, não se avançou com qualquer análise diferencial dos resultados. Centrando-nos no objectivo principal deste estudo, no Quadro 3 apresentamos os coeficientes de correlação (produto-momento de Pearson) entre os resultados nas dimensões do IMA e o rendimento escolar dos alunos. Aproveitamos, ainda, para correlacionar as cinco dimensões do IMA entre si.

Dos resultados obtidos destacamos as correlações diferenciadas entre as cinco dimensões do IMA, seja entre si seja com o rendimento académico. As metas de aprendizagem e as metas associadas aos objectivos a longo prazo (projectos de carreira futura) mostram-se, de forma mais expressiva e positiva, correlacionadas com o rendimento escolar dos alunos (aliás também fortemente correlacionadas entre si, $r=.73$). Os alunos cujas metas se situam mais a curto/médio prazo, por exemplo finalizar um determinado ciclo de estudos para abandonar a escola, correlaciona-se de forma negativa com o seu rendimento escolar. A pressão a nível escolar e familiar não parece explicar o rendimento dos alunos, mesmo que as metas associadas ao reforço familiar se correlacionem com as demais metas do IMA.

Uma análise complementar analisou diferenças nas cinco dimensões do IMA tomando os alunos agrupados segundo o seu rendimento escolar, tomando-se para o efeito quatro grupos de alunos. Este agrupamento considera níveis diferenciados de rendimento, desde o mais fraco (Grupo 1) até ao rendimento mais elevado (Grupo 4), tomando a soma das classificações nas

Quadro 1 – Itens por dimensão e sua análise

Itens	Média	D.P.	Ritc	Alpha se
Metas orientadas para a aprendizagem				
Considero importante aprender coisas novas	4,05	0,89	0,71	0,909
Quero melhorar os meus conhecimentos sobre matérias escolares	4,07	0,91	0,73	0,908
Gosto de saber resolver problemas sempre mais difíceis	3,47	1,01	0,63	0,914
Quanto mais aprendo mais gosto de aprender	3,74	1,04	0,73	0,908
Para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos	4,10	0,94	0,72	0,909
Quero fazer bem os trabalhos da escola	4,00	0,93	0,73	0,909
Não quero falhar nos testes e exames	4,23	0,90	0,71	0,910
Para obter as classificações mais elevadas que possa	4,10	1,00	0,64	0,914
Me orgulho das minhas capacidades	3,88	1,04	0,51	0,910
Para vencer as minhas dificuldades pessoais	3,99	1,00	0,47	0,913
Total da subescala (alpha = 0,92)	39,67	7,38		
Metas de Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar				
Para que os meus colegas não gozem comigo	2,55	1,48	0,82	0,863
Para que não pensem que sou estúpido (a)	2,66	1,56	0,79	0,866
Me preocupa o que possam pensar de mim	2,85	1,43	0,76	0,873
Não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades	3,03	1,34	0,67	0,886
Quero que os meus colegas e professores gostem de mim	2,98	1,39	0,67	0,887
Não quero ter classificações inferiores aos meus colegas	3,27	1,34	0,61	0,895
Total da subescala (alpha = 0,90)	17,34	6,94		
Metas Orientadas para Objectivos a Longo Prazo				
Para obter um bom emprego no futuro	4,31	0,98	0,75	0,850
Quero mais tarde fazer um curso	4,25	1,11	0,68	0,857
No futuro quero ter uma profissão de prestígio	4,05	1,07	0,75	0,846
Para ser uma pessoa importante no futuro	3,89	1,27	0,68	0,858
Quero vir a ser um profissional muito competente	4,15	1,03	0,69	0,858
Assim vou conseguir notas para entrar na Universidade	3,77	1,37	0,62	0,874
	24,41	5,38		
Metas Orientadas para Objectivos a Curto/Médio Prazo				
Para concluir rapidamente a escolaridade e ir trabalhar	3,38	1,52	0,59	0,636
Porque se exige o 9ºano para tirar a carta e o 12º ano para certos empregos	3,54	1,45	0,56	0,659
Quero terminar rapidamente os meus estudos	3,85	1,29	0,52	0,684
Me sinto obrigado pelos meus encarregados de educação	2,60	1,44	0,45	0,718
Total da subescala (alpha = 0,74)	13,37	4,27		
Metas Associadas à Pressão Familiar				
Para agradecer aos meus pais	3,83	1,19	0,53	0,632
Os meus pais gostam que eu tire boas notas	4,08	1,08	0,61	0,575
Os meus pais não querem que reprove no final do ano	4,45	0,90	0,44	0,685
Os meus pais avisam-me que é importante ter estudos	3,97	1,09	0,43	0,690
Total da subescala (alpha = 0,71)	16,32	3,13		

Quadro 2 – Resultados nas dimensões do IMA e rendimento escolar

Variáveis	Rapazes	Raparigas	Global
Rendimento escolar	11,25 (2,14)	12,25 (2,17)	11,79 (2,21)
Metas aprendizagem	37,57 (7,95)	41,42 (6,39)	39,67 (7,38)
Metas evitamento da pressão social	17,67 (6,91)	17,07 (6,98)	17,67 (6,94)
Metas objectivos a longo prazo	22,78 (5,86)	25,77 (4,54)	24,41 (5,38)
Metas objectivos a curto/médio prazo	13,77 (4,20)	13,04 (4,32)	13,37 (4,27)
Metas de reforço social na família	15,99 (3,38)	16,60 (2,89)	16,32 (3,13)

Quadro 3 - Correlações entre dimensões do IMA e rendimento escolar

	Rendimento Académico	Metas Aprendizagem	M.E. Pressão Social	Metas a longo prazo	Metas a curto e médio prazo
Metas aprendizagem	0,40**	-			
Metas evitamento da pressão social escolar	-0,09	0,28**	-		
Metas objectivos longo prazo	0,40**	0,73**	0,24**	-	
Metas objectivos a curto e médio prazo	-0,15**	0,17**	0,52**	0,13*	-
Metas de reforço social na família	0,12*	0,59**	0,46**	0,52**	0,43**

**p>0,01; *p>0,05

quatro disciplinas indicadas. No quadro 4 estão indicados os valores obtidos em termos de média e de desvio-padrão nas cinco dimensões.

Uma diferença com significado estatístico observa-se nas metas de aprendizagem ($F = 19,93$; $p < 0,001$), verificando-se através dos testes de contraste entre os quatro grupos de alunos (procedimento scheffe) que esta diferença assume significado estatístico a favor de todos os grupos em relação ao grupo 1 (de mais fraco rendimento), sendo que também o grupo 2

apresenta valores mais baixos face aos grupos 3 e 4 de alunos (estes dois não se diferenciam entre si de forma estatisticamente significativa). Na dimensão associada à pressão social escolar não se observa uma diferença estatisticamente significativa ($F=2,18$; $p=0,09$). Por sua vez, na dimensão dos objectivos a longo prazo, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa ($F=20,31$; $p < 0,001$), a favor dos alunos com melhor rendimento escolar. Neste caso, num teste de contrastes de diferenças nas médias dos quatro gru-

Quadro 4 – Resultados nas cinco dimensões tomando grupos de alunos

Grupos/n	MA		MPSE		MLP		MCP		MRF	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
G1=94	35,97	8,1	17,6	6,14	21,6	5,9	14,2	3,41	15,8	3,32
G2=154	39,42	6,9	17,6	7,12	24,4	5,2	13,6	4,54	16,2	3,07
G3=79	43,13	5,5	17,7	7,56	26,9	3,9	12,6	4,40	17,4	2,7
G4=23	44,61	4,8	13,8	6,02	27,7	2,9	11,3	4,38	15,7	3,49

Legenda: MA – Metas aprendizagem; MPS – Pressão social escolar; MLP – Objectivos a longo prazo; MCP – Objectivos a curto/médio prazo; e MRF – Reforço familiar

pos de alunos, observa-se um padrão de diferenças idêntico ao verificado relativamente às metas de aprendizagem (os grupos 1 e 2 apresentam menores objectivos a longo prazo que os grupos 3 e 4). Na dimensão objectivos a curto/médio prazo, observa-se uma diferença estatisticamente significativa ($F=3,94$; $p<0,01$), registando-se na comparação entre grupos uma diferença favorável ao Grupo 1 na comparação com o Grupo 4. Finalmente, observa-se uma diferença com significado estatístico na dimensão metas orientadas para o reforço familiar ($F=4,23$; $p<0,01$), observando-se uma diferença favorável ao grupo 3 face aos demais. De acordo com estes resultados, percebemos que os alunos com melhor rendimento são aqueles que apresentam como razões para o estudo o gostar de aprender, de saber mais, e para além disso apresentam mais objectivos a longo prazo, por exemplo obterem um curso, uma profissão de prestígio ou serem profissionais competentes. Alunos com mais baixo rendimento escolar tendem a fixar objectivos mais a curto/médio prazo, por exemplo terminar os seus estudos rapidamente. A pressão social em contexto escolar e familiar não parece influenciar, pelo menos de forma bastante expressiva, o rendimento dos alunos. Finalmente procedemos a uma análise de regressão tomando os resultados nas cinco dimensões do inventário como predictoras do rendimento escolar dos alunos. No Quadro 5 apresentamos os pesos de cada

uma das variáveis e o que cada variável acrescenta em termos da variância explicada às variáveis entretanto introduzidas na equação de regressão (modelo stepwise).

Os valores da análise de regressão sugerem um peso maior dos próprios objectivos a pessoais a longo e a curto prazo para justificarem o seu investimento na aprendizagem escolar, seguido do próprio gosto pelo aprender e do evitamento da pressão a nível escolar (pares e professores). Este conjunto de quatro dimensões associa-se a cerca de 25% do rendimento dos alunos. Face à entrada das variáveis anteriores, a pressão ou o reforço familiar não assume um acréscimo próprio à explicação do rendimento escolar destes alunos.

Discussão e conclusões

Ainda que seja tradicional a divisão entre objectivos ou metas académicas de orientação mais intrínseca e mais extrínseca, procurámos neste estudo considerar um conjunto mais alargado de metas com o objectivo de melhor descrevermos as razões que levam o aluno a envolver-se na aprendizagem e nas suas actividades de estudo. Sobretudo junto dos alunos do Ensino Básico, esta informação mais diferenciada poderia, em nossa opinião, ajudar os professores e outros profissionais a melhor caracterizar a motivação dos seus alunos e a ajudá-los a este propósito (Miranda & Almeida, 2006).

Quadro 5 - Resultados da análise de regressão do rendimento escolar

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado
MLP	0,398	0,159	0,156
MLP+MCP	0,449	0,201	0,197
MLP+MCP+MA	0,483	0,234	0,227
MLP+MCP+MA+MPSE	0,498	0,248	0,239

Legenda: MA - Metas aprendizagem; MPS – Pressão social escolar; MLP – Objectivos a longo prazo; MCP – Objectivos a curto/médio prazo; e MRF – Reforço familiar

Os valores obtidos parecem querer expressar uma diferença a favor das raparigas, como acontece noutros estudos em termos das metas mais intrínsecas (Rusillo & Arias, 2004), contudo face aos procedimentos de amostragem do presente estudo não quisemos aprofundar esta análise diferencial segundo o género.

Mesmo querendo afirmar a existência de um conjunto bastante mais diversificado de metas académicas (aprendizagem, objectivos a longo prazo, objectivos a curto/médio prazo, pressão social em contexto escolar e reforço social na família), certo que os maiores contributos para explicação do rendimento escolar dos alunos decorrem dos objectivos a longo e a curto/médio prazo (este em sentido negativo). A pressão por parte de colegas e professores, ou, sobretudo, por parte dos familiares (a que não será alheia a fase de adolescência em que os alunos se encontram), não parece ser percebida pelos alunos como importante para justificar a sua aprendizagem.

Por último, alunos com melhor e pior rendimento escolar acabam por se diferenciar nas suas metas académicas. Por exemplo, os melhores alunos apresentam com maior frequência metas de aprendizagem (aprender, conhecer) ou objectivos a longo prazo (carreira, curso, profissão prestigiada), parecendo haver alguma predisposição nos alunos de mais fraco rendimento para a fixação de objectivos a curto/médio prazo (aprovar no fim do ano, concluir um grau, sair da escola e arranjar emprego). Assim, de acordo com a literatura, o sucesso escolar associa-se a uma orientação mais intrínseca em termos de motivação dos alunos (Pintrich, 1989; Pintrich & Garcia, 1991), sendo decisivo o trabalho por parte de professores, pais e outros profissionais nesse sentido.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 17-32.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Cabanach, G. R., Valle-Arias, 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* (1) 45-61.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Fernández, A. G. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- 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.
- Mayaute, L. M. E., Vázquez, D. A., Ortega, G., Valladares, T. M., Murillo, Q. R., Seminario, M. J., Castro, R. G., & Islas, S. J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la Ciudad de Lima. *Revista IIPS, Facultad de Psicología UNMSM, 1*(8), 87-106.
- Miranda, L. & Almeida, L. S. (2005). *Inventário de Metas Académicas (IMA)*. Braga: Universidade do Minho, CIPsi.

- Miranda, L. & Almeida, L. S. (2006). Inventário de Metas Académicas (IMA): Contributos para a sua validação em alunos do 2º e 3º Ciclos 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"*. Braga: Psiquilíbrios (pp.445-453).
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nuñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., García, M. S., González, S. & García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219-142.
- Pintrich, P. R. & E. V. De Groot (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- 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*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Rusillo, M. T. C. & Arias, P. F. C. (2004). Diferencias de genero en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. In *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-122.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.

