

INVENTÁRIO DE METAS ACADÉMICAS (IMA): DIMENSIONALIDADE E CONSISTÊNCIA INTERNA

Lúcia C. Miranda

Instituto Superior de Educação e Trabalho - ISET

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho

Resumo

Este artigo descreve as características psicométricas do *Inventário de Metas Académicas* (IMA; Miranda & Almeida, 2005), tomando uma amostra de 2206 adolescentes do ensino básico e secundário provenientes de várias regiões de Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e Madeira. Na análise factorial identificaram-se os quatro factores estipulados na fundamentação teórica do instrumento, explicando no seu conjunto 64% da variância dos resultados nos itens (F1= metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; F2= metas orientadas por objectivos concretos; F3= metas orientadas para a aprendizagem; e, F4= metas orientada para o evitamento da pressão social em contexto familiar). Ao nível da consistência interna, os coeficientes *alpha de Cronbach* obtidos oscilaram entre .80 e .88, assumido assim valores muito satisfatórios. Também a correlação encontrada entre os resultados em cada item e o total da pontuação nas subescalas a que pertencem assumiram índices adequados aos objectivos da avaliação.

Palavras-chave: Motivação para a realização, Metas académicas, Ensino básico e secundário

Nos contextos educativos, a motivação é variável bastante popular a que se recorre com frequência para explicar os comportamentos de estudo e a aprendizagem dos alunos, estando igualmente presente na explicação do seu rendimento escolar. A partir de meados da década de 70 este construto aparece amplamente investigado pela sua relevância na explicação do êxito escolar e da qualidade das aprendizagens (Cabanach, Valle-Arias, Nuñez, & Gonzalez-Pienda, 1996; Boekaerts, 2002; Dweck, 1986; Elliot & Harackiewicz, 1996; Maehr & Meyer, 1997; Martini & Boruchovitch, 2004; Miranda & Almeida, 2006, 2009; Nicholls, 1984; Pintrich & De Groot, 1990; Spinath & Spinath, 2005; Pintrich, 2003; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, & González-Pienda, 2006, Weiner, 1990). Apesar das diferentes abordagens teóricas dos autores, existe unanimidade quanto ao papel relevante desta variável no contexto académico (Was, Al-Harthy, Stack-Oden, & Isaacson, 2009; Valle, Rodríguez,

Cabanach, Núñez, González-Pianda, & Rosário, 2009). Neste sentido, procura-se conhecer e explicar porque é que os alunos escolhem determinadas metas ou objectivos na sua aprendizagem e que relação essas escolhas têm com a organização e autoregulação do seu comportamento enquanto estudantes, ou, ainda, qual o seu impacto nos resultados e nas aprendizagens.

A investigação nesta área tem assumido predominantemente uma abordagem multidimensional, sendo enquadrada pelo paradigma cognitivista ou sócio-cognitivo. Mais concretamente, enfatizam-se os processos psicológicos internos na explicação da conduta académica motivada, sendo atribuído um papel fundamental aos processos de interpretação que o sujeito usa na explicação da mesma enquanto crenças implícitas que guiam as diferentes habilidades do sujeito e, conseqüente, o desenvolvimento de diferentes padrões motivacionais (Boekaerts, 2002; Elliot, 2006; Maehr & Meyer, 1997; Pintrich, 2003; Urda & Schonfelder, 2006; Weiner, 1990). Importa acrescentar que nesta perspectiva, para além dos aspectos cognitivos, os modelos teóricos também consideram os aspectos afectivos e comportamentais, ou seja, englobam num mesmo sistema conceptual aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais, organizando-os em torno de construtos mais globais, como por exemplo, as metas ou objectivos de realização, atribuições causais ou as percepções pessoais de competência.

Os estudos têm mostrado que os alunos ao longo do seu percurso escolar vão desenvolvendo determinadas teorias sobre o seu *self* académico (Boekaerts, 2002). Estas resultariam da confluência de vários factores como, por exemplo, as oportunidades e tarefas escolares, a informação de professores e colegas, a auto-avaliação, os êxitos e as dificuldades experienciados, ou o tipo e grau de apoio que recebem por parte dos seus professores, pais e colegas. O impacto destes vários factores, aliás nem sempre congruentes entre si, acompanha as experiências de aprendizagem, de realização académica e de desenvolvimento psicossocial (Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pianda, & Rosário, 2009).

Ainda que a abordagem a este construto se faça de acordo com diferentes modelos teóricos, ou se usem diferentes designações para o mesmo fenómeno, as “*metas de realização*” são uma referência importante para explicar os padrões de comportamento e o rendimento dos sujeitos em contexto académico. Para os autores, as metas ou objectivos de realização traduzem representações cognitivas onde confluem percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades, no quadro de um percurso passado e de um projecto presente e futuro (Ames, 1992; Dweck, 1986; Harackiewicz, Barron, Tauer,

Carter, & Elliot, 2000; Nicholls, 1989; Pintrich, 2000). Na linha de Elliot (2006; Elliot & Nieste, 2009), o termo “*objectivo*” deve ser entendido como *uma representação cognitiva de um objecto futuro que um sujeito pretende alcançar ou evitar*. Neste sentido, o autor aponta algumas características básicas para este construto: uma representação cognitiva dirigida para o futuro, orientada para um objecto, implica um compromisso e exprime-se através de condutas de aproximação ou afastamento. Assim, a par da componente *cognitiva*, importa destacar a dimensão de envolvimento (compromisso), a ideia de expectativa futura e de orientação do comportamento presente, emprestando ao comportamento mais um significado proactivo do que reactivo, reforçando a auto-regulação do comportamento e o compromisso com a *performance*, expresso através da gestão de movimentos de aproximação ou afastamento relativamente a objectos e eventos. Podemos, assim, dizer que os objectivos ou metas funcionam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, acabando por orientar os seus padrões do comportamento.

No quadro das várias perspectivas teóricas da motivação académica, seja da *Teoria da Expectativa x Valor* (Atkinson & Feather, 1966) ou da *Teoria das Necessidade Aprendidas* (McClelland, 1965), o aluno direcciona o seu comportamento para metas ou objectivos de forma intencional e racional, determinando estes objectivos ou metas as suas decisões e os seus comportamentos futuros em termos de aprendizagem e de realização (Dweck & Lagget, 1988; Maher & Nicholls, 1980; Miranda & Almeida, 2006, 2009; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). Estes atributos aparecem mais claramente na *Teoria dos Objectivos de Realização*, onde as metas ou objectivos descrevem a necessidade básica do ser humano para prosseguir e demonstrar competência nas situações de realização (Dweck, 1986; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Nieste, 2009; Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000, 2003). Inicialmente três tipos de metas de realização foram propostas (Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984, 1984): (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 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. Assim, a valorização pelo aluno de metas ou objectivos de aprendizagem ou mestria leva a que este assuma um comportamento de aproximação à tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos, encarando a tarefa como um desafio ou oportunidade para aprender e concebendo a sua inteligência e competências cognitivas como realidades modificáveis através do esforço e de novas aprendizagens, e percebendo o próprio fracasso não como uma ameaça mas como uma oportunidade ou desafio para mais esforço e conhecimentos a adquirir. Em contraste, o aluno que valoriza objectivos ou metas orientadas para a *performance* ou desempenho, está mais centrado na obtenção do reforço ou na valorização positiva das suas capacidades, procurando acima de tudo demonstrar proficiência e receber avaliações positivas dos outros, acreditando que a sua inteligência e capacidades são estáveis, e tendendo a evitar as tarefas que implicam um risco demasiado ou em que antecipa fracasso. No caso deste aluno, a motivação para a aprendizagem é um meio para a obtenção de incentivos externos, por exemplo as notas positivas ou a aprovação de pais ou professores, bem como a justificação para evitar situações desagradáveis. As vivências académicas destes dois grupos extremados de alunos são bastante contrastantes. Os alunos que adoptam objectivos de mestria sentem orgulho e satisfação quando o seu sucesso é explicado pelo esforço havido, culpabilizando-se da falta de esforço quando os resultados não são os mais adequados. Por sua vez, os alunos com uma orientação para objectivos de desempenho desanimam e desistem face a tarefas em que antecipam o fracasso (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, Elliot, Carter, & Leheto, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Linnenbrink, 2005; Pintrich & Schunk, 2002).

Nos finais dos anos 90, Elliot e colaboradores (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001) 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 (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. Nesta altura, propõem uma nova taxonomia: (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 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).

Também 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, 2006a,b; Miranda, Almeida, & Pires, 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 (Hayamizu & Weiner, 1991; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989; Pintrich & Garcia, 1991; Valle et al., 1997; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, & Rosário, 2009). Por exemplo, é expectável que, em função do domínio que o aluno percepção ter das diversas disciplinas curriculares ou até da relevância de tais aprendizagens para os seus projectos vocacionais, apresente, 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 auto-regulação da aprendizagem que acabam por favorecer o seu rendimento escolar e o seu auto-conceito (Barron & Harackiewicz, 2001; Miranda & Almeida, 2006a,b; Pintrich, 2000a; Valle et al., 2009).

Face a este enquadramento teórico e à auscultação dos adolescentes portugueses, decidimos avançar na construção e validação de um instrumento de avaliação das metas académicas. Considerando a escassez de instrumentos nacionais para avaliar a motivação, e também as metas ou objectivos académicos, iniciámos em 2005 a

construção do *Inventário de Metas Académicas* (IMA, Miranda & Almeida, 2005). Após vários estudos, neste artigo apresentamos a sua última versão, apresentando a sua estrutura factorial e a consistência interna, recorrendo a 2206 alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário provenientes de várias regiões de Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e Madeira.

MÉTODO

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 Académicas* (IMA - Miranda & Almeida, 2005,2006a). 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 (considerando uma amostra de alunos do Ensino Básico (Miranda & Almeida, 2006a), os 30 itens repartem-se por cinco dimensões: (i) metas orientadas para a aprendizagem; (ii) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; (iii) metas orientadas para objectivos futuros; (iv) metas orientadas para objectivos concretos a curto/médio prazo; e (v) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar.

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

O *Inventário de Metas Académicas* (IMA; Miranda & Almeida, 2005, 2006a) avalia as metas ou objectivos de realização académicas em alunos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Para o estudo da dimensionalidade do Inventário procedemos a uma análise factorial exploratória usando o método das componentes principais com rotação *varimax*. A solução encontrada forneceu uma solução inicial com seis componentes, tomando os valores próprios iguais ou superiores à unidade conforme critério de Kaiser (Hill & Hill, 2000). O índice *KMO* situou-se em .91, sendo também favorável à prossecução da análise o índice de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 34378,561$; $gl=435$; $p=.000$), explicando os seis factores no seu conjunto 64,5% da variância dos itens.

Após leitura e análise dos itens nos factores, sua conjugação com o referencial teórico, e combinando os valores próprios e a representação gráfica dos factores (gráfico *scree plot*) optou-se por retirar 8 itens por não se situarem na dimensão previamente esperada, avançando-se para nova extracção de factores. Assim, nesta nova análise, obtivemos uma solução de quatro factores que explicam 63,8% da variância total dos itens, explicando o factor 1 cerca de 18%, o factor 2 e 3 cerca de 17%, e o factor 4 cerca de 12% da variância nos itens. Neste caso, o índice *KMO* foi de .90 e o teste de esfericidade de Bartlett manteve-se estatisticamente significativo ($X^2 = 26032,345$; $gl=231$; $p=.000$).

No quadro I apresentam-se os itens organizados em torno de cada factor. A apresentação no quadro segue a ordem de importância dos respectivos factores de pertença,

retendo-se as saturações iguais ou superiores a .40, são também apresentados os valores próprios e a variância explicada por cada factor, assim como a comunalidade para cada item.

Quadro I - Estrutura factorial do Inventário do Metas Académicas

IMA	Factores				h ²
	Fact 1	Fact 2	Fact 3	Fact 4	
IMA8	,871				,776
IMA9	,871				,778
IMA10	,846				,748
IMA7	,733				,609
IMA6	,733				,626
IMA17	,520				,404
IMA25		,815			,697
IMA23		,800			,685
IMA19		,771			,632
IMA21		,696			,522
IMA24		,660			,570
IMA18		,643			,533
IMA2			,814		,732
IMA4			,795		,695
IMA1			,782		,682
IMA3			,774		,661
IMA5			,682		,578
IMA14			,582		,535
IMA12				,856	,806
IMA13				,848	,757
IMA11				,747	,682
IMA26				,409	,326
Valor próprio	6,32	4,40	1,98	1,34	
% Variância	28,72	20,01	8,99	6,07	

Conforme podemos observar no Quadro I, os coeficientes obtidos apontam no sentido da distribuição dos itens por quatro dimensões, aproximando-se esta solução factorial da teoria inerente à construção do questionário: (i) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; (ii) metas orientadas para objectivos futuros; (iii) metas orientadas para objectivos concretos a curto/médio prazo; e (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar. Ficaremos, por isso, por estas quatro orientações motivacionais dos alunos em termos das suas metas académicas.

Para estudar o poder discriminativo dos itens e o grau de precisão das sub-escalas do IMA, analisamos a consistência interna dos itens com recurso ao coeficiente *alpha de Cronbach*. No Quadro II apresentam-se os itens organizados em torno de cada factor, os valores da média, desvio-padrão, correlação corrigida do item com o total da sub-

escala (ritc), assim como os valores do coeficiente *alpha* se o item for eliminado. Os índices finais de consistência interna de cada sub-escala do IMA são também indicados.

Quadro II - Análise dos itens por sub-escala do Inventário de Metas Acadêmicas

Sub-escalas	Média	D.P.	Ritc	Alpha se item Excluído
<i>Factor 1 - Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar (alpha = ,88)</i>				
IMA8-Estudo para que os meus colegas não gozem comigo	2,0	1,16	,77	,843
IMA9-Estudo para que não pensem que sou estúpido(a)	2,1	1,22	,78	,841
IMA10-Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim	2,2	1,21	,77	,842
IMA7-Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades	2,6	1,14	,69	,857
IMA6-Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim	2,5	1,17	,67	,859
IMA17- Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas	2,9	1,22	,45	,895
<i>Factor 2 – Metas orientadas para objectivos concretos (alpha = ,86)</i>				
IMA25-Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio	4,0	1,03	,73	,821
IMA23-Estudo para obter um bom emprego no futuro	4,2	,94	,72	,824
IMA19-Estudo porque quero mais tarde fazer um curso	4,0	1,10	,66	,843
IMA21-Estudo para ser uma pessoa importante no futuro	4,0	1,02	,60	,845
IMA24-Estudo porque quero vir a ser um profissional muito competente	4,0	1,00	,61	,843
IMA18-Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa	3,8	1,08	,59	,846
<i>Factor 3 – Metas orientadas para a aprendizagem (alpha = ,87)</i>				
IMA2- Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares	3,8	,92	,76	,837
IMA4- Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender	3,2	,96	,70	,848
IMA1- Estudo porque considero importante aprender coisas novas	3,8	,96	,72	,845
IMA3- Estudo porque gosto de aprender resolver problemas sempre mais difíceis	3,3	,98	,67	,852
IMA5- Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos	3,8	,91	,64	,857
IMA14- Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola	3,5	1,01	,58	,870
<i>Factor 4 - Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar (alpha = ,80)</i>				
IMA12 -Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas	3,4	1,17	,73	,676
IMA13 -Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano	3,5	1,25	,67	,705
IMA11 -Estudo para agradar aos meus pais	3,1	1,24	,66	,709
IMA26 -Estudo porque os meus pais avisam-me que é importante ter estudos	2,9	1,39	,39	,850

Como podemos observar, os coeficientes da correlação do item com o total de cada sub-escala sugerem um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens. As correlações são todas superiores a .30, valor mínimo a reter de acordo com Cronbach (1984). Podemos referir ainda, que os valores da consistência interna são adequados, mais ainda quando as sub-escalas não usufruem de um número elevado de itens (DeVelis, 1991), oscilando tais coeficientes entre .88 e .80.

Face à sequência de estudos realizados, e aos valores obtidos com o IMA junto de uma amostra bastante alargada de alunos portugueses, considera-se concluído o processo de sua construção e validação. Assim, no quadro IV, apresentamos os itens do *Inventário de Metas Académicas* na sua versão final.

Quadro IV – Itens da versão final do Inventário de Metas Académicas

1	Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano
2	Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio
3	Estudo porque gosto de aprender a resolver problemas sempre mais difíceis
4	Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades
5	Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos
6	Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim
7	Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender
8	Estudo para que os meus colegas não gozem comigo
9	Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa
10	Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim
11	Estudo para agradecer aos meus pais
12	Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade
13	Estudo porque os meus pais avisam-me que é importante ter estudos
14	Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola
15	Estudo porque considero importante aprender coisas novas
16	Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas
17	Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas
18	Estudo porque quero mais tarde fazer um curso superior
19	Estudo apenas porque sou obrigado
20	Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares
21	Estudo para poder ter um bom emprego no futuro
22	Estudo para que não pensem que sou estúpido(a)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Teoria dos Objectivos de Realização* é hoje assumida como o grande referencial heurístico da investigação e da intervenção na área da motivação escolar. As metas ou objectivos de realização descrevem as necessidades básicas do ser humano prosseguir e demonstrar competência nas situações de realização. Na abordagem inicial em

contextos académicos foram propostas três tipos de metas (orientadas para aprendizagem, orientadas para a performance e orientadas para a consideração positiva ou aprovação por parte dos outros significativos), porém este último tipo de metas recebeu pouca atenção quer do ponto de vista empírico quer da própria prática. Nos finais dos anos 90 é incrementado o modelo dicotómico incluindo-se um pólo positivo e outro negativo, propondo-se as metas de aprendizagem/aproximação (*mastery-approach goal*), as metas de aprendizagem/evitamento (*mastery-avoidance goal*), as metas de performance/aproximação (*performance-approach goal*), e as metas de performance/evitamento (*performance – avoidance goal*). De um modo geral, podemos dizer que a investigação nesta área tem assumido predominantemente uma abordagem multidimensional e, neste sentido, alguns estudos mais recentes sugerem que a perspectiva das múltiplas metas deverá ser complementada com o estudo de diferentes perfis motivacionais, constituindo-se assim esta perspectiva mais próxima e ajustada ao funcionamento real da motivação em contextos académicos. Nomeadamente, procura-se conhecer e explicar porque é que os alunos escolhem determinadas metas e que relação essas escolhas têm com a organização e autoregulação do seu comportamento enquanto estudantes, que impacto têm nas suas escolhas actuais e no atingir dos seus objectivos futuros, ou, ainda, qual o seu impacto nos resultados e nas aprendizagens.

Neste enquadramento, desenvolvemos ao longo dos últimos anos um projecto de investigação voltado para a construção e validação de um instrumento para avaliar as metas académicas em alunos portugueses do Ensino Básico e Secundário. Assim, neste artigo, apresentou-se a validade factorial e os índices de precisão dos resultados dos itens e das sub-escalas do *Inventário de Metas Académicas* (IMA, Miranda & Almeida, 2005, 2006a), na sua versão definitiva. Tomando a opção teórica dos seus autores, o IMA inclui a avaliação de quatro metas académicas (i) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; (ii) metas orientadas para objectivos concretos; (iii) metas orientadas para a aprendizagem, e, (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar.

Os índices de validade e de precisão obtidos, seja em relação aos itens isolados seja em relação às quatro subescalas ou dimensões do inventário, mostram-se favoráveis à utilização do IMA junto de adolescentes portugueses no Ensino Básico e Ensino Secundário. Registando-se uma adequada aproximação entre o modelo teórico do inventário e os quatro factores obtidos na análise dimensional dos respectivos itens, podemos dar por concluído o processo de construção e validação. Neste quadro, tem-se

a expectativa que o IMA possa instituir-se como um instrumento interessante na investigação e intervenção psicoeducacional no nosso País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structure: a cognitive motivational analysis. In: Ames, C.; Ames, R. (Ed.). *Research on motivation in education*. (v.1, pp.177-207). New York: Academic Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Atkinson, J., & Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley and Sons.

Barron, K., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, (5), 706-722

Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn. Educational Practices Series*, 1-27.

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.

Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*, 4th ed. New York: Harper & Row.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983) Achievement motivation. In Mussen, P. H. & Hetherington, E. M. (Ed.). *Handbook of child psychology: Social and personality development* (v 4, 643-691). New York: Wiley.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, V, (95), 256-273.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Elliot, A.J. (2006). The Hierarchical model of approach avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.

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.

Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality Social Psychology*, 80, 501-519.

Elliot, A. J., & Niesta, D. (2009). Goals in the context of the hierarchical model of approach avoidance motivation In Moskowitz, G. B. & Grant, H. (Ed.), *The psychology of goals* (pp. 56-76). New York, NY: The Guilford Press.

- 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, 1284-1295.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J., Carter, S., & Elliot, A. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., & Elliot, A.J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman 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.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement Goals and Goal Structures. In: Midgley, C. *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, (pp.21-53) N.J.:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980) Culture and achievement motivation: A second look. In: Warren, N. (Ed.). *Studies on cross-cultural psychology*, (v.2, p.221-267). New York: Academic Press.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade, Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Alínea.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition, *American Psychologist*, 20, 321 – 333.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006).Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2005). *Inventário de Metas Acadêmicas (IMA)*. Braga: Universidade do Minho, CIPsi.
- Miranda. L., & Almeida, L. S. (2006a). Inventário de Metas Acadêmicas (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"*, (pp.445-453). Braga: Psiquilíbrios
- 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., Pires, N. J., & Almeida, L. (2009). As metas e as atribuições em alunos do ensino secundário. *X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia* realizado na Universidade do Minho nos dias 9,10,11 de Setembro.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2009) As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 10, 36-61.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- 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.
- 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., & 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. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. 2nd ed. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 331-349.
- Valle, A. A., Cabanach, R. G., González, L. M. C., & Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, (1), 125-148.
- Valle, A. 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. 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, (1) 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*, 18, 7 (2), 627-652.

Weiner, B. (1990). History of motivation research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.