

OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Cristina Coelho, FPCEUP (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), mipsi10155@fpce.up.pt

Marina S. Lemos, FPCEUP, marina@fpce.up.pt

Luísa Soares, UMA (Universidade da Madeira), Isoares@uma.pt

Resumo: Os objetivos de realização têm vindo a ser investigados nos últimos anos, por se considerar o seu papel no estudo dos fatores que influenciam a aprendizagem e a realização dos indivíduos. Uma das linhas de investigação atual, no âmbito da Teoria dos Objetivos de Realização, tem como objetivo fundamental o estudo da natureza e das dimensões destes objetivos. O presente estudo em que participaram 488 estudantes do Ensino Superior, de duas instituições públicas, procurou contribuir para a clarificação da natureza e dimensões dos objetivos de realização em contexto académico e revelou dados interessantes não apenas do ponto de vista teórico como também prático. Através de Análises Fatoriais Exploratórias foi possível retirar elações acerca do tipo de objetivos adotados por estes estudantes, alguns deles já mencionados noutras investigações e outros que surgiram neste estudo. Emergiram, então, três tipos de objetivos: objetivos de mestria e avaliação simples (segundo a literatura, os mais positivos do ponto de vista motivacional); objetivos relacionados com os professores (que se referem ao desejo de parecer competente perante o professor) e objetivos de apresentação aos colegas (mencionados pela primeira vez neste estudo e que se relacionam com o desejo de parecer competente perante os colegas, comparando a sua realização com estes ou tentando superá-los). Finalmente discutem-se as várias dimensões pertinentes no estudo dos objetivos motivacionais, como a avaliação simples, a apresentação de si, a comparação social e a competição, que tomam lugares interessantes nos resultados obtidos neste estudo.

Introdução

Os objetivos são considerados como as metas ou os guias de ação dos sujeitos e traduzem os motivos pelos quais estes se envolvem (ou não envolvem) nas tarefas (Urduan, 1997). Tendo em conta o tipo de metas que o indivíduo persegue, diz-se que existem diferentes orientações para objetivos, sendo as mais estudadas a orientação para a mestria (*mastery goals*) e a orientação para o desempenho (*performance goals*). A primeira refere-se aos objetivos diretamente relacionados com o desejo de aprender, com o interesse pela atividade e com uma motivação intrínseca pela tarefa, enquanto a orientação para o desempenho está diretamente relacionada com a demonstração de competência, e ligada a uma motivação extrínseca. O estudo dos objetivos teve como contributo fundamental as investigações de Nicholls (1984), que estudou diferenças da noção de competência em

crianças. Nicholls constatou que enquanto algumas crianças se sentiam realizadas e motivadas quando aprendiam algo novo, outras sentiam-se bem-sucedidas quando conseguiam ser melhores que os colegas. A dimensão de competição influencia a forma como os estudantes encaram e avaliam a sua competência, comparando a sua realização com a dos outros, ou tendo como referência os resultados por eles atingidos. A Teoria dos Objetivos de Realização (TOR) tem-se centrado no estudo dos objetivos e dos padrões motivacionais associados, incluindo as atribuições e os critérios pelos quais os sujeitos avaliam a sua competência (Dweck, 1986). Para além desta diferenciação da noção de competência, autores como Dweck e Nicholls (Elliot, 2005) vieram salientar outros componentes importantes para o constructo dos objetivos de realização, tal como a preocupação em demonstrar capacidade ou a apresentação de si.

Grande parte dos estudos recentes no âmbito da TOR tem em discussão central a essência dos objetivos de desempenho, sendo que os objetivos de mestria estão mais claramente definidos. A investigação acerca da natureza dos objetivos de desempenho refere resultados por vezes aparentemente contraditórios, mostrando quer efeitos positivos na realização académica, quer efeitos nefastos para a motivação dos sujeitos. Além destes efeitos diferenciados têm sido destacadas dimensões distintas em vários estudos realizados, que acentuam a comparação social, a apresentação/validação de si, sendo que a discussão teórica se veio a traduzir em diferentes modelos de objetivos que contemplam maior ou menor variedade de subtipos. Para além destas dimensões, Elliot (1997) introduziu a distinção entre objetivos de aproximação e de evitamento.

A consideração de uma maior variedade de objetivos relacionadas com o desempenho tem-se revelado interessante na clarificação dos seus efeitos. Assim, as primeiras investigações da TOR encontraram diferenças no padrão motivacional dos sujeitos e nos efeitos na motivação quando perseguem objetivos de mestria ou objetivos de desempenho. De

forma geral, os objetivos de mestria parecem estar associados a maiores níveis de interesse, empenho e persistência na tarefa, resultando em maiores níveis de motivação intrínseca, afetos positivos em relação à aprendizagem e estratégias de autorregulação adequadas, enquanto os objetivos de desempenho parecem possuir uma natureza mais complexa, com dimensões distintas e efeitos diferenciados.

Segundo alguns autores (por ex. Elliot & Church, 1997), os efeitos distintos dos objetivos de desempenho podem estar relacionados com as valências dos objetivos (de aproximação ou de evitamento), onde a aproximação se relaciona com o desejo do indivíduo em alcançar o resultado desejado e o evitamento com o receio de experienciar o fracasso na atividade. Utilizando esta distinção, a investigação (Brophy, 2005; Dweck, 1986; Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1984) tem mostrado que parte dos efeitos negativos dos objetivos de desempenho surge associada aos objetivos de desempenho-evitamento, mais do que aos objetivos de desempenho-aproximação. Assim, os objetivos de desempenho-aproximação podem levar o indivíduo a empenhar-se e a envolver-se mais na atividade, sendo por isso mais produtivos, ao contrário dos objetivos de desempenho-evitamento que parecem levar a um padrão disfuncional e nefasto em termos motivacionais, influenciando, por conseguinte, o envolvimento e a realização dos estudantes. A preocupação com a avaliação e a comparação normativa também têm vindo a ser documentadas como dimensões importantes dos objetivos de desempenho. Para além disso, um estudo de Lemos (1996) revelou a existência de um tipo de objetivos (objetivos de avaliação simples) relacionados com o desejo de obter bons resultados académicos (ou evitar resultados negativos), sem refletir preocupações com a apresentação de si ou com a comparação com os colegas. Também Grant e Dweck (2003) encontraram um tipo de objetivos semelhante, os objetivos de resultado (*outcome goals*). O surgimento de novas dimensões dos objetivos vieram trazer outras contribuições para a TOR, mas revelaram a natureza complexa destes objetivos, que carecem de um maior

aprofundamento empírico e teórico. Estas e outras noções vieram servir de mote para um grande número de investigações acerca da natureza e das dimensões dos objetivos de desempenho, entre elas encontra-se um projeto de investigação com amostras de estudantes portugueses (Amorim, 2011; Calado, 2009; Leite, 2008; Leite, Calado & Lemos, 2010; Lemos, Leite & Lopes, 2007), onde também se insere este estudo .

Objetivos do estudo

Tendo em conta as necessidades empíricas e teóricas no âmbito do estudo dos objetivos de realização, o principal objetivo desta investigação foi contribuir para a construção de um corpo teórico mais robusto acerca da natureza e das dimensões dos objetivos de realização, explorando as suas dimensões implícitas, as valências dos objetivos, a competição (comparação) e a apresentação de si enquanto componentes ou organizadores motivacionais. Para além de conhecer as dimensões dos objetivos pretende-se ainda conhecer o tipo de objetivos mais e menos importantes para os estudantes do ensino superior.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 488 estudantes do ensino superior de duas instituições públicas, Universidade do Porto e Universidade da Madeira, sendo que 286 (58.6%) são do sexo feminino e 202 (41.4%) são do sexo masculino.

Procedimentos

Pediu-se a colaboração de estudantes de 8 cursos (Ciências da Educação/Educação Básica; Engenharia Civil; Economia; Psicologia; Direito/Serviço Social; Jornalismo/Comunicação, Cultura e Organizações; Engenharia Informática; Desporto) das duas instituições, e que frequentassem o segundo ano do seu curso. Foram pedidas as devidas autorizações formais e agendadas com os docentes dos vários cursos as datas para aplicação

do instrumento. A colaboração dos estudantes era voluntária e foi assegurada a total confidencialidade dos dados.

Instrumentos

Para obtenção dos dados, utilizou-se a Escala de Objetivos de Realização (Leite, 2008), composta por 27 itens que avaliam diferentes tipos de objetivos de realização, contemplando as valências (aproximação e evitamento) e as dimensões de avaliação simples, apresentação de si e comparação. Os estudantes respondem a cada item refletindo em que medida a afirmação feita acerca dos seus objetivos é verdadeira para si. A cotação é feita numa escala de likert de 9 pontos, onde o valor 1 significa “nada verdade” e o valor 9 “totalmente verdade”. A escala já foi utilizada noutros estudos e encontra-se descrita em pormenor na investigação de Leite (2008), onde teve origem.

Resultados

De modo a analisar a estrutura dimensional dos objetivos da escala, efetuaram-se sucessivas análises fatoriais exploratórias (AFE), tendo em conta todos os critérios fundamentais para a testagem da pertinência da utilização deste método, tal como o tamanho da amostra e a correlação entre os itens. Também o teste de esfericidade de *Bartlett* e o teste *Kaiser-Meyer-Olkin* revelaram valores adequados para a utilização da AFE.

A AFE e a observação do *Scree Plot* sugeriram uma solução de 3 fatores, que explicaria no total 54% da variância dos dados, revelando um agrupamento de itens teoricamente claros de interpretar. Assim, o primeiro fator agrupou itens em que quer a apresentação quer a comparação estão presentes (com o valor de *alpha* de Cronbach de .907). O segundo fator agrupou os itens de mestria e de avaliação simples (*alpha*=.866) e o terceiro fator os itens onde apenas a apresentação está presente, sem a dimensão de comparação (*alpha*=.794). Este último fator, embora também agrupe itens de apresentação, distingue-se do

primeiro pelo facto de reunir os itens em que apenas a apresentação está presente, sem a dimensão da competição ou comparação, e que se referem exclusivamente à figura do professor. Assim, a apresentação não foi isolada num único fator, já que se verificou a existência de itens de apresentação no primeiro e no terceiro fatores. No entanto, a apresentação de si, no primeiro fator, associa-se à competição, existindo por isso “motivos” diferentes para este agrupamento de dados. Nenhum dos fatores isolou todos os itens de apresentação ou de evitamento, sendo que as valências se dispersaram na organização fatorial encontrada.

O facto de as valências de aproximação e de evitamento não se terem agrupado num único fator significa que para estes estudantes a procura do sucesso parece ter sido interpretada de forma semelhante ao evitamento do fracasso. Autores como Lemos (1996) ou Brophy (2005) já haviam sugerido que o facto de as valências não aparecerem consistentemente diferenciadas das restantes dimensões pode dever-se não apenas às diferenças na operacionalização dos objetivos mas também pelo facto de serem demasiado abrangentes e não traduzirem os verdadeiros motivos dos estudantes para se envolverem nas tarefas, sendo que a consideração da natureza e das dimensões dos objetivos deve ser feita tendo em conta a dimensão que melhor descrever o objetivo. Mais uma vez, a valência dos objetivos não se considerou pertinente para descrever a dimensionalidade dos objetivos de realização, tal como já havia ocorrido noutros níveis de ensino, nas investigações de Calado (2009) ou Leite (2008).

Quadro 1 – Dimensões dos objetivos de realização da EOR

ITENS	FATORES		
	1 <i>AP,CP</i>	2 <i>M+AA,CA</i>	3 <i>AP,CA</i>
2. Ter melhores notas que os meus colegas (AA,CP,ap)	,893		
4. Mostrar que sei mais do que os meus colegas (AP,CP,ap)	,878		
9. Parecer inteligente em comparação com os outros (AP,CP,ap)	,797		
16. Não ter piores notas que os meus colegas (AA,CP,ev)	,732		
21. Ser dos/das melhores estudantes da turma (AA,CP,ap)	,677		
8. Pensem que sou bom/boa nos trabalhos das aulas (AP,CA,ap)	,645		
7. Não parecer que sei menos que os outros (AP,CP,ev)	,607		
3. Mostrar que sou inteligente (AP,CA,ap)	,566		
6. Não percebam que eu sei pouco (AP,CA,ev)	,544		
26. Não ser pior estudante que os outros (AA,CP,ev)	,535		(-,330)
24. Não pensem que sou menos esperto/a que os outros – (AP,CP,ev)	,500		(-,431)
25. Adquirir novos conhecimentos este ano (M)		,850	
11. Melhorar os meus conhecimentos este ano (M)		,842	
17. Aprender muitas coisas novas este ano (M)		,832	
5. Aprender o máximo possível – (M)		,773	
22. Compreender muito bem os trabalhos das aulas (M)		,731	
15. Ter boas notas (AA,CA,ap)		,700	
19. Não ter maus resultados (AA,CA,ev)		,647	
1. Ser bom/boa estudante (AA,CA,ap)		,640	
14. Não ser mau estudante (AA,CA,ev)		,436	
10. Não errar as respostas às perguntas – (AA,CA,ev)		,372	(-,312)
27. Professores não pensem que não sei as matérias (AP,CA,ev)			-,799
23. Mostrar aos professores aquilo que sei (AP,CA,ap)			-,642
13. Mostrar aos meus professores que sei as matérias (AP,CA,ap)			-,637
20. Não parecer burro (AP,CA,ev)			-,563
18. Mostrar que faço os trabalhos com facilidade (AP,CA,ap)	(,324)		-,511
12. Não mostrar que tenho dificuldades em fazer os trabalhos (AP,CA,ev)	(,302)		-,446
% Variância	29.67	18.80	5.69
α de Cronbach	.907	.866	.794

Legenda: (AP,CP) – Apresentação Presente, Comparação Presente – (Apresentação aos colegas); (M) – Mestria; (AA,CA) – Apresentação Ausente, Comparação Ausente – (Avaliação Simples); (AP,CA) – Apresentação Presente, Comparação Ausente – (Apresentação ao Professor); ap – Aproximação; ev – Evitamento

Em relação aos resultados, ao primeiro fator encontrado deu-se o nome de “objetivos de apresentação aos colegas”, por se terem agrupado itens em que quer a apresentação, quer a comparação estão presentes, e traduzem um dos objetivos dos estudantes para se envolverem ou não envolverem nas tarefas. Neste fator estão refletidas as preocupações dos estudantes em

relação à sua imagem de competência perante os colegas e à preocupação em querer ser melhor ou comparar-se com eles. Amorim (2011) também verificou uma estrutura fatorial muito semelhante a esta, considerando o agrupamento de itens como “objetivos de aproximação-competição”, onde a dimensão da competição também se evidenciou. Todos estes itens fazem referência aos colegas ou a objetivos em que a preocupação seja a imagem que os estudantes possam passar quanto à sua competência.

Já o segundo fator juntou a mestria à avaliação simples (termo inicialmente proposto por Lemos). A avaliação simples refere-se a um tipo de objetivos cujo foco central são os resultados escolares, não sendo evidentes a apresentação de si ou a comparação com os outros. Este agrupamento de itens já tinha ocorrido noutras investigações (e.g. Calado, 2009; Leite, 2008; Amorim, 2011) e revela que, para os estudantes, querer aprender o máximo possível é interpretado de modo semelhante ao objetivo de querer obter bons resultados académicos. É importante referir que a mestria é a dimensão que menos dúvidas gera na literatura e apresenta uma natureza claramente diferenciada dos restantes objetivos, sendo facilmente interpretada pelos estudantes. De modo a confirmar esta ligação dos objetivos de mestria com os objetivos de avaliação simples, efetuou-se uma análise fatorial aos itens que reuniam estas duas dimensões. A análise dividiu-os em dois fatores claros, embora tenha revelado uma correlação moderada de .531, evidenciando que, apesar de serem empiricamente distintas, estas duas dimensões partilham de algumas semelhanças interessantes quanto à sua natureza. Os objetivos de resultado propostos por Dweck (Grant & Dweck, 2003), semelhantes aos objetivos de avaliação simples encontrados neste estudo, revelaram contudo uma natureza “híbrida” simultaneamente próxima dos objetivos de mestria (diretamente ligados à aprendizagem) e dos “objetivos de performance” (relacionados com a validação da competência).

O terceiro fator foi denominado “objetivos de apresentação ao professor” pelo facto de se terem agrupado todos os objetivos de apresentação de si (relacionados com a figura do professor) sem comparação normativa. Estes itens referem-se sempre à figura do professor e remetem para a preocupação que os estudantes revelam com a imagem que podem passar para esta figura de referência. Amorim (2011), na sua investigação com estudantes do ensino secundário, também identificou este tipo de objetivos, agrupando a maioria dos itens reunidos neste fator, exceto dois deles, que foram considerados como estando associados aos objetivos de evitamento. Nos estudos realizados com estudantes do 2º e 3ºs ciclos (Calado, 2009; Leite, 2008) não foram destacados este tipo de objetivos, sendo que esta preocupação pode começar a surgir em níveis de ensino mais avançados, pelo facto de os estudantes revelarem uma maior inquietação em relação à avaliação, e sendo o professor a figura responsável pela mesma empenham-se em investir na imagem que podem passar para ele.

Estes resultados vêm salientar a importância de repensar a operacionalização dos objetivos de desempenho, tendo em consideração separadamente dimensões que têm vindo a surgir em várias investigações, tal como a avaliação simples, a apresentação e a competição. Além disso, é imperativo repensar a pertinência da consideração das valências dos objetivos, uma vez que a distinção das mesmas parece ser mais pertinente em certos níveis de ensino.

No que se refere às prioridades de objetivos dos estudantes deste nível de ensino, verificou-se que, em primeiro lugar, os estudantes parecem dar mais importância aos objetivos relacionados com a aprendizagem e com a avaliação simples, com uma média de 7.89, que tal como a investigação refere são os objetivos que conduzem a um padrão mais adaptativo, que beneficia a aprendizagem profunda (Dweck, 1986). Em segundo lugar aparecem os objetivos de apresentação ao professor, com uma média de 5.11. Por último, aparecem os objetivos competitivos, de apresentação aos colegas, mas com uma média bastante mais baixa, de 3.49.

Quadro 2 - *Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão dos vários tipos de objetivos*

Fatores	Min.	Máx.	Média	D.P.
1 – APCP	1.00	8.55	3.49	1.68
2 – M+Av.Simples	2.60	9.00	7.89	1.08
3 – APCA	1.00	9.00	5.11	1.76

Legenda: APCP – Apresentação aos colegas; M+Av. Simples – Mestria e Avaliação Simples; APCA – Apresentação ao Professor

Discussão e Conclusão

Este estudo pretendeu contribuir para uma maior clarificação dos componentes dos objetivos de realização em contexto académico, nomeadamente para o estudo da natureza e das dimensões dos objetivos de desempenho, que têm vindo a ser discutidos pela literatura. A motivação académica depende em grande escala dos objetivos ou das razões que os estudantes encontram para se envolver ou não envolver nas tarefas. Atualmente têm surgido novas dimensões que traduzem os motivos dos estudantes e que se baseiam ou na avaliação simples ou na sua preocupação em mostrar a própria competência ou até na comparação com os outros. Um outro objetivo deste estudo foi testar a pertinência da distinção entre objetivos de aproximação e evitamento neste nível de ensino. Os resultados não diferenciaram a procura ativa do sucesso (aproximação) ou o medo do fracasso (evitamento). É neste sentido que a apresentação de si e a competição tomam lugares de destaque nos objetivos de desempenho, mais do que as valências dos objetivos, que não surgem como organizadores motivacionais principais, pelo menos neste nível de ensino.

A operacionalização dos objetivos deve então ser mais diferenciada, devendo a investigação acompanhar as evoluções empíricas e teóricas, nomeadamente através da consideração das dimensões de avaliação simples, de apresentação e de competição.

É pertinente salientar ainda que os objetivos mais valorizados por estes estudantes estão em conformidade com o que sugerem anteriores investigações, sendo fundamental que as instituições procurem promover objetivos que fomentem a motivação intrínseca e o interesse pela atividade, minimizando critérios ou comparações externas.

Referências

- Amorim, M. (2011). *Dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação, em estudantes do ensino secundário, e suas relações com a adaptação escolar*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40 (3), 167-176.
- Calado, M. (2009). *Natureza e dimensões dos objectivos de realização em estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Elliot, A. (2005). A conceptual History of the Achievement Goal Construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72): Guilford Publications.
- Elliot, A., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218 - 232.
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Leite, T. (2008). *Dimensões dos objectivos motivacionais e suas relações com o empenho e os resultados escolares. Um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Leite, T., Calado, M., & Lemos, M. S. (2010). *The prevalence of competitive and validation concerns underlying the performance goals of students in 2nd and 3rd cycles*. Paper presented at the 12th International Conference on Motivation: new directions in mind: book of abstracts.
- Lemos, M. S. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151-171.
- Lemos, M. S., Leite, T., & Lopes, C. (2007). Conceptual and empirical dimensions of students' evaluation-related goals. *Abstracts of the 12th biennial conference of the European Association for Learning and Instruction*.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Urduan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.