



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**ORIENTAÇÕES
MOTIVACIONAIS E
CONCEÇÕES DE
AVALIAÇÃO DE
ESTUDANTES DO ENSINO
SUPERIOR**

MARIANA POLICARPO REIS

Orientadora de Dissertação:

PROF^a. DOUTORA VERA MONTEIRO

Professores de Seminário de Dissertação:

PROF^a. DOUTORA VERA MONTEIRO

PROF^a. DOUTORA LOURDES MATOS

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof.^a Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA- Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

Agradecimentos

Chegar a esta etapa não seria possível sem o apoio de inúmeras pessoas que me viram crescer e aplaudiram das linhas laterais. Um obrigado especial aos meus avós, que foram o apoio incondicional que sempre precisei e que, mesmo quando eu não era capaz, nunca deixaram de acreditar em mim. À minha mãe, que aturou as minhas mudanças de humor, ataques de desespero e nunca resmungou a ocupação total e completa da mesa da cozinha por todos os mil e quinhentos papéis que me acompanhavam diariamente. À minha irmã, que tornou a recolha de questionários divertida e não se queixou (muito) da minha apropriação completa de todos os *snacks* que apareciam em casa. Às minhas companheiras e companheiro de quatro patas por me terem distraído quando era preciso e, em especial, à Mel por todo o amor incondicional. Prometo que agora podemos brincar *to your heart's content*.

Claro que não podia terminar estes agradecimentos sem referir os meus pilares, que aguentaram tanto como eu e que me ajudaram a não desistir. Obrigada pela força, companheirismo, compreensão e por serem as minhas *cheerleaders* e apoiarem os meus sonhos como ninguém. Inês e Joana, não conseguia sem vocês.

E por fim à minha orientadora, Prof^a. Doutora Vera Monteiro, por me ter acolhido quando tanto precisava no início deste ano e, especialmente, por me ter amparado ao longo do tempo e guiado neste caminho.

NOME: Mariana Policarpo Reis

Nº ESTUDANTE: 25715

CURSO: Mestrado Integrado em Psicologia

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Educacional

ANO LECTIVO: 2018/2019

ORIENTADOR: Prof^a. Doutora Vera Monteiro

DATA: 28 de junho de 2019

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Orientações motivacionais e concepções de avaliação de estudantes do ensino superior

RESUMO

Este estudo foi realizado com 323 estudantes do ensino superior privado, a frequentarem a licenciatura (1º, 2º e 3º anos) do curso de psicologia, com o intuito de caracterizar as orientações motivacionais e as concepções de avaliação destes/as estudantes de acordo com o sexo e ano de frequência do curso e, adicionalmente, verificar se existiam relações entre as orientações motivacionais e as concepções acerca da avaliação dos/as mesmos/as. Desta forma, foi realizada uma investigação de carácter quantitativo, tendo sido utilizados dois questionários: a Escala da Motivação Académica (EMA) e o *Students' Conceptions of Assessment VI* (SCoA VI). Os principais resultados encontrados sugerem que a orientação motivacional dos/as estudantes apresenta maioritariamente uma regulação identificada, sendo que a motivação autónoma registada apresenta um decréscimo do 1º para o 2º ano da licenciatura. Também verificamos que o sexo feminino apresenta uma motivação mais controlada do que o sexo masculino, demonstrando as mulheres uma autonomia relativa superior aos homens. Constatamos também que os estudantes e, em especial, as estudantes, concetualizam a avaliação como contribuindo para melhorar a sua aprendizagem, sendo que há uma tendência para o decréscimo das concepções de melhoria e emoção turma ao longo dos anos, e um aumento das concepções de irrelevância atribuídas à avaliação. Por fim, observamos que estudantes motivados/as de forma autónoma apresentam mais concepções de avaliação de melhoria.

Palavras-chave: orientações motivacionais, concepções de avaliação, estudantes do ensino superior

DISSERTATION TITLE: Motivational orientations and conceptions of assessment in higher education students

ABSTRACT

This study was carried out with 323 undergraduate students, attending a three-year degree in psychology at a private university. The purpose of this study was to characterize the motivational orientations and conceptions of assessment of these students according to their sex and year and, additionally, verify if there was a relationship between their motivational orientations and conceptions of assessment. Thus, we conducted a quantitative research using two questionnaires: *Academic Motivation Scale* (AMS) and *Students' Conceptions of Assessment VI* (SCoA VI). The main results suggest that students' motivational orientation exhibits, mainly, an identified regulation. We also found that students' autonomous motivation shows a decrease from the 1st to the 2nd year. Furthermore, we found that male students are more autonomously motivated than female students, although they exhibit a superior relative autonomy. Moreover, we found that university students, especially female students, conceptualize assessment as contributing to improve their learning, being that there's a tendency towards a decrease in the improvement and class affect conceptions over the years and an increase in irrelevance conceptions of assessment. Lastly, we noted that autonomously motivated students present more conceptions of assessment of improvement.

Keywords: motivational orientations, conceptions of assessment, higher education students

Índice

I. Introdução	1
II. Revisão da literatura.....	3
1. Motivação.....	3
1.1. Definição de motivação	3
1.2. Motivação para a aprendizagem.....	3
1.3. Motivação intrínseca e extrínseca	4
1.4. Teoria da Autodeterminação.....	6
1.4.1. Subteoria da Integração Organísmica.....	9
1.4.2. Internalização e integração e autonomia vs controlo	10
1.5. Motivação para a aprendizagem em estudantes do ensino superior	12
1.6. Relação entre motivação e sexo	14
1.7. O desenvolvimento da motivação.....	16
2. Avaliação.....	19
2.1. Avaliação em contexto escolar.....	19
2.2. Avaliação formativa e sumativa.....	20
2.2.1. Avaliação formativa	20
2.2.1.1. Características.....	20
2.2.1.2. Funções.....	21
2.2.2. Avaliação sumativa	22
2.2.2.1. Características.....	22
2.2.2.2. Funções.....	24
2.3. Conceções de avaliação de estudantes do ensino superior.....	26
2.3.1. Tipos de conceções de avaliação.....	27
3. Relação entre motivação para a aprendizagem e avaliação	30
III. Problemática e hipóteses	35
IV. Método	40
1. Desenho de investigação.....	40
2. Participantes	40
3. Instrumentos.....	41
3.1. Escala da Motivação Académica (EMA).....	41
3.1.1. Descrição do instrumento	41
3.1.2. Propriedades psicométricas do instrumento.....	42
3.1.2.1. Análise fatorial.....	42
3.1.2.2. Confiabilidade.....	44
3.2. <i>Students' Conceptions of Assessment VI</i> (SCoA VI).....	44
3.2.1. Descrição do instrumento	44

3.2.2.	Propriedades psicométricas do instrumento.....	45
3.2.2.1.	Análise fatorial.....	46
3.2.2.2.	Confiabilidade.....	48
4.	Procedimentos.....	48
V.	Apresentação e análise de resultados.....	50
1.	Caraterização dos perfis de regulação da motivação dos/as estudantes	50
2.	Relação entre a motivação e o ano de frequência do curso dos/as participantes.....	51
3.	Relação entre a motivação e o sexo dos/as participantes	52
4.	Caraterização das conceções de avaliação dos/as estudantes	53
5.	Relação entre as conceções de avaliação e o ano de frequência do curso.....	54
6.	Relação entre as conceções de avaliação e o sexo dos/as participantes	56
7.	Relação entre a regulação da motivação e as conceções de avaliação	56
VI.	Discussão.....	58
VII.	Considerações finais.....	65
VIII.	Referências	67
IX.	Anexos.....	84
Anexo A	– Instrumento EMA	84
Anexo B	– Instrumento SCoA VI.....	87
Anexo C	- <i>Outputs</i> das análises estatísticas mais relevantes	90
<i>Output 1</i>	– Médias das dimensões da variável motivação	90
<i>Output 2</i>	– Média da motivação autónoma e controlada	90
<i>Output 3</i>	– Média, desvio-padrão e amplitude do RAI.....	90
<i>Output 4</i>	– Estatística descritiva da motivação autónoma e controlada em função do ano de frequência do curso	91
<i>Output 5</i>	– Estatística descritiva da desmotivação em função do ano de frequência do curso	91
<i>Output 6</i>	– Análise de variância univariada em relação à motivação autónoma e controlada em função do ano de frequência do curso	92
<i>Output 7</i>	– Teste <i>Tukey HSD</i> em relação à motivação autónoma em função do ano de frequência do curso	92
<i>Output 8</i>	– Teste <i>Tukey HSD</i> em relação à motivação controlada em função do ano de frequência do curso	93
<i>Output 9</i>	– Estatística descritiva da motivação autónoma e controlada em função do sexo.	93
<i>Output 10</i>	– Estatística descritiva da desmotivação em função do sexo.....	94
<i>Output 11</i>	– Análise de variância univariada em relação à motivação controlada em função do sexo	94
<i>Output 12</i>	– Análise de variância univariada em relação ao RAI em função do sexo	94
<i>Output 13</i>	– Estatística descritiva das dimensões da variável conceções de avaliação	95

<i>Output 14</i> – Estatística descritiva das dimensões da variável concepções de avaliação em função do ano de frequência do curso.....	95
<i>Output 15</i> – Análise de variância multivariada em relação às concepções de avaliação em função do ano de frequência do curso	96
<i>Output 16</i> – Estatística descritiva das dimensões da variável concepções de avaliação em função do sexo	97
<i>Output 17</i> – Análise de variância multivariada em relação às concepções de avaliação em função do sexo.....	98
<i>Output 18</i> – Correlação entre a motivação autônoma e controlada e as concepções de avaliação	99
<i>Output 19</i> – Correlação entre o RAI e as concepções de avaliação	100

Lista de tabelas

Tabela 1: Distribuição dos Itens pelas Respetivas Dimensões	41
Tabela 2: Resultado da Análise Fatorial da EMA.....	43
Tabela 3: Coeficiente de Consistência Interna das Várias Dimensões do EMA.....	44
Tabela 4: Distribuição dos Itens pelas suas Respetivas Dimensões.....	45
Tabela 5: Nova Distribuição dos Itens pelas suas Respetivas Dimensões.....	46
Tabela 6: Resultado da Análise Fatorial do SCoA.....	47
Tabela 7: Coeficiente de Consistência Interna das Várias Dimensões do SCoA.....	48
Tabela 8: Correlações entre a motivação autónoma e controlada, o RAI e as dimensões da escala das conceções de avaliação.....	57

Lista de Figuras

Figura 1: O contínuo da motivação.....	9
Figura 2: Médias correspondentes aos fatores da variável motivação para o total da amostra.....	50
Figura 3: Médias correspondentes à desmotivação e à motivação autónoma e controlada relativamente aos três anos do curso para o total da amostra.....	51
Figura 4: Perfil motivacional dos/as estudantes a partir das médias correspondentes à motivação autónoma e controlada.....	53
Figura 5: Médias correspondentes aos fatores da variável conceções de avaliação para o total da amostra.....	54
Figura 6: Médias correspondentes aos fatores da variável conceções de avaliação relativamente aos três anos de curso para o total da amostra.....	55
Figura 7: Médias correspondentes aos fatores da variável conceções de avaliação relativamente ao sexo do total da amostra.....	56

I. Introdução

A motivação é uma força que impele o sujeito a agir (Ryan & Deci, 2000a), orientado por objetivos (Pintrich, 2000), e que desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem (Alcará & Guimarães, 2007). Embora a motivação tenha um impacto na qualidade da aprendizagem (Guimarães & Boruchovitch, 2004), sabemos que a avaliação escolar nem sempre promove a motivação para a aprendizagem, especialmente quando as avaliações são em grande número e o *feedback* não é específico (Race, 1998). Sendo assim, a literatura identifica duas modalidades de avaliação – formativa e sumativa – sendo que a avaliação formativa tem como propósito contribuir para a aprendizagem, fomentando o aumento da motivação dos/as estudante em ambientes que promovem a autonomia (Cauley & Mcmillan, 2010). É assim esperado que os/as alunos/as utilizem a avaliação para melhorarem a sua aprendizagem, tal como é esperado que os/as docentes adaptem os seus métodos de ensino (Andrade & Cizek, 2010) às necessidades identificadas (Cauley & McMillan, 2010).

Sabemos também que é inevitável que os/as estudantes desenvolvam crenças acerca do processo de avaliação, sendo estas denominadas de concepções de avaliação (Fulmer, Lee, & Tan, 2015). Constata-se que estas têm o poder de influenciar a qualidade das aprendizagens (Entwistle & Entwistle, 1991), tal como a própria experiência académica dos/as estudantes (Struyven, Dochy, & Janssens, 2005). Da mesma forma, os/as alunos/as constroem as suas formas de perceber as atividades (Ryan, Connell, & Deci, 1985), sendo que o interesse, valor e utilidade que lhes atribuem dita a sua motivação para as realizar (Deci & Ryan, 2008a).

Assim, em ambientes promotores de autonomia, típicos de avaliações formativas (Black & William, 1998), o/a estudante sente que pode exprimir o seu ponto de vista, o que promove a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2002), sendo que isto só é possível se o/a estudante perceber a situação como desenvolvendo a sua autonomia (Ryan et al., 1985). Contrariamente, em ambientes controladores, o/a aluno/a pode desenvolver concepções maladaptativas da avaliação, nomeadamente que esta tem como função retirar a autonomia aos/as estudantes, antecipando o seu futuro; que se foca na avaliação da qualidade das escolas; que é irrelevante (Brown & Hirschfeld, 2008); e que beneficia a turma (Brown, Irving, Peterson, & Hirschfeld, 2009a).

Tendo também em conta que o ensino superior representa para os/as estudantes um momento de mudanças e adaptação (Winters, Matusovich, & Streveler, 2010) e que deverá fomentar ambientes promotores de autonomia (Alcará, 2007; Almeida, 2012; Dantas & Palheiros, 2013; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007), torna-se importante

compreender como a motivação e as concepções de avaliação se manifestam neste período da vida dos sujeitos.

Por conseguinte, a pertinência deste estudo prende-se com o facto de ser crucial compreender como as concepções que os/as estudantes desenvolvem acerca da avaliação podem estar a impactar, positiva ou negativamente, a sua motivação e, conseqüentemente, a qualidade das suas aprendizagens e vice-versa. Sendo assim, o presente trabalho de investigação tem como objetivos, por um lado, caraterizar as orientações motivacionais e as concepções de avaliação de estudantes universitários/as de uma instituição privada da licenciatura de psicologia, tendo em atenção o sexo e o ano de frequência dos/as participantes e, por outro lado, verificar se existe uma relação entre as orientações motivacionais e as suas concepções de avaliação.

Conseqüentemente, este estudo está organizado em nove capítulos, sendo que no capítulo II se inicia a revisão da literatura, composta por uma primeira secção em que caraterizamos uma das variáveis principais – a motivação – e como esta se manifesta em ambos os sexos e ao longo do desenvolvimento do sujeito. Posteriormente, introduzimos a avaliação, seguida das concepções de avaliação, referindo os seus diferentes tipos e, por fim, elencamos as duas variáveis, mencionando as formas como se influenciam mutuamente. No capítulo III detalhamos a problemática e hipóteses e, no capítulo IV o método, nomeadamente o desenho de investigação, descrevemos os/as participantes, instrumentos e os procedimentos de recolha de dados. Por fim, o capítulo V é reservado para a apresentação e análise dos resultados e, conseqüentemente, o capítulo VI refere-se à discussão dos mesmos. Terminamos este trabalho de investigação com uma reflexão no capítulo VII – considerações finais – e de seguida apresentamos os/as autores/as em que nos baseamos ao longo desta investigação, finalizando com os anexos que complementam o trabalho.

II. Revisão da literatura

1. Motivação

1.1. Definição de motivação

A motivação tem sido estudada profundamente ao longo dos anos, nomeadamente pela psicologia, sendo este um conceito importante e merecedor da nossa atenção, tendo em conta que a motivação é o motor que permite que o sujeito produza (Ryan & Deci, 2000b). Então, como podemos definir e caracterizar a motivação?

O conceito de motivação implica, por um lado, a noção de mover/agir. Estar motivado/a envolve estar orientado/a para a ação, ou seja, que o sujeito esteja em construção de algo, na realização de uma tarefa/ação (Ryan & Deci, 2000a). Desta forma, é necessário que a ação seja conduzida por objetivos, pois são estes que vão estimular o sujeito a agir. Igualmente, de modo a ativar e regular a motivação, é fundamental a estimulação das crenças motivacionais do sujeito, i.e., as suas crenças de autoeficácia, que se traduzem num sentimento de segurança em relação às suas competências para realizar a tarefa; os seus interesses pessoais adjuntos à tarefa; e as crenças acerca da importância da mesma (Pintrich, 2000). Por outro lado, a motivação também implica o iniciar e sustentar de uma ação. Os objetivos e metas impostas pelo sujeito vão garantir que este persista na realização da tarefa (Pintrich & Schunk, 2002). Assim, ao estudarmos a motivação, pretendemos analisar as causas responsáveis pela condução e estimulação de um comportamento (Liu, Wang, & Ryan, 2016).

Desta forma, a motivação pode ser definida como as causas que se encontram subjacentes a um comportamento (Ryan & Deci, 2002). Broussard e Garrison (2004, p. 106) referem-se à motivação como o “atributo que nos move a fazer ou não algo”. A motivação representa assim uma “força que energiza e direciona a experiência e o comportamento” (Spinath, Eckert, & Steinmayr, 2014, p. 234) ou, ainda, como uma “força que ativa, direciona e sustenta um comportamento direcionado por objetivos” (Liu et al., 2016, p. 1). Quando não encontramos estas características numa pessoa, então estamos perante outro fenómeno: a desmotivação. Este conceito descreve uma pessoa estagnada, sem impulso para a ação e realização de uma tarefa. Consta numa ausência de intenção em agir, o que pode implicar uma desvalorização da atividade, sentimentos de incompetência, ou até um descreer que o resultado final vai ser o desejado (Ryan & Deci, 2000a).

1.2. Motivação para a aprendizagem

É importante reconhecer que um/a estudante motivado/a vai ter um comportamento diferente de um/a não motivado/a e que estes comportamentos distintos vão influenciar a

qualidade do seu envolvimento durante o processo de aprendizagem. Isto é, a motivação tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem pois permite que o/a estudante se envolva e realize as tarefas escolares com prazer (Alcará & Guimarães, 2007); e que persevere perante desafios, fazendo uso de estratégias adequadas e, se necessário, desenvolvendo novas competências. Adicionalmente, é uma variável considerada determinante do nível de qualidade da aprendizagem, assim como do desempenho escolar de estudantes (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Quanto às suas características, a motivação é flexível, no sentido em que sofre constantes mudanças e fluências ao longo do processo de aprendizagem (Cole, Feild, & Harris, 2004) e não é unidimensional. A sua influência na aprendizagem é indiscutível e perturbações a este nível podem levar o/a estudante a reduzir o seu esforço, participação e persistência perante tarefas complexas e/ou dificuldades que surjam (Givvin, Stipek, Salmon, & Macgyvers, 2001). O *stress* causado pela aprendizagem é um exemplo típico do impacto negativo que esta pode ter na motivação e que, por sua vez, pode dificultar a aquisição de conhecimentos (Cole et al., 2004). É assim essencial que os/as docentes compreendam que cada estudante é idiossincrático/a nos seus problemas motivacionais e que, desta forma, deve sofrer uma intervenção específica à sua situação ou, caso necessário, a nível da turma (Givvin et al., 2001).

Desta forma, a motivação pode ter repercussões positivas ou negativas na aprendizagem. Esta exige a interação e incorporação de variáveis do contexto e do próprio/a estudante, representando um desafio para os/as docentes e para o sistema educativo (Minelli, do Nascimento, Vieira, & Barbosa-Rinaldi, 2010). Por conseguinte, é fundamental o estudo da motivação pois, é através deste conhecimento que será possível educar os/as jovens no sentido de serem pessoas autodeterminadas e autónomas nas suas aprendizagens (Liu et al., 2016).

1.3. Motivação intrínseca e extrínseca

A motivação pode ser concetualizada em termos de grau, ou seja, a quantidade de motivação presente, tendo esta variável o poder de influenciar o nível de esforço e de concentração que o/a estudante despande; ou em termos de orientação motivacional, i.e., tipo/qualidade de motivação. Quando falamos em orientação motivacional referimo-nos ao motivo por detrás de uma ação, podendo este motivo constituir um objetivo e/ou atitude do sujeito, como a procura da aprovação dos pais, que age como força motivadora na realização dos trabalhos de casa ou, em contraste, a motivação surgir do prazer que constitui a realização de uma determinada tarefa. Dois/Duas estudantes podem-se encontrar a realizar uma mesma tarefa, mas, as atitudes e objetivos que estão na base da ação diferem, i.e., a orientação

motivacional para estas duas pessoas é diferente (Ryan & Deci, 2000a). A orientação motivacional pode, ainda, variar situacionalmente (e.g., realização dos trabalhos de casa ou uma reunião grupal); contextualmente (e.g, um projeto com duração de um semestre ou a inscrição num novo curso); ou globalmente, que se refere à orientação motivacional de base da pessoa (Vallerand, 2000).

A qualidade da aprendizagem difere em grande nível, dependendo do tipo de motivação que impulsiona o indivíduo: intrínseca ou extrínseca. Ao falarmos em motivação intrínseca, existem dois conceitos-chave inerentes a esta: ação e satisfação/prazer. Assim, esta pode ser definida como o ato de agir impulsionado/a pela satisfação e/ou prazer que uma atividade provoca e pelo interesse que esta tem (Ryan & Deci, 2000a). Isto é, o que move o indivíduo a agir é o prazer que retira da tarefa e não uma influência e/ou pressão e/ou recompensa externa (Hennessey, Moran, Altringer, & Amabile, 2015; Legault, 2016). Se, por um lado, uma tarefa considerada significativa pelo individuo irá motivá-lo a agir intrinsecamente, por outro lado, o sujeito irá também sentir satisfação por ter completado o desafio, i.e., a tarefa (Hennessey et al., 2015).

Desta forma, quanto mais nos aproximamos de uma motivação intrínseca, melhor é a qualidade de envolvimento na tarefa e maior será a persistência e a autonomia do/a estudante (Ryan & Deci, 2000a), tal como se desenvolve nele/a a propensão para aprender com os erros que comete (Walker, Greene, & Mansell, 2006). Este tipo de motivação é contemplado como resultando numa aprendizagem com qualidade. É, porém, importante notar que nem todas as pessoas estão motivadas intrinsecamente para todas as atividades que realizam, tal como também não o estão para uma atividade em particular (Ryan & Deci, 2000a).

Quando o sujeito realiza uma atividade com o intuito de esta representar um meio para chegar a um fim, então este encontra-se motivado extrinsecamente (Ryan & Deci, 2000a; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004). Isto é, ao contrário da motivação intrínseca, o que motiva o sujeito a realizar a tarefa não é o prazer que esta lhe traz, mas sim a sua vontade em atingir um outro resultado. A motivação extrínseca tem assim um valor instrumental (Legault, 2016). Logo, o desejo de aprender brota da vontade em fugir a um castigo a ser administrado e/ou da importância dada à recompensa prometida (Deci & Ryan, 2008a).

Contudo, é importante notar que o impacto negativo no desenvolvimento e manutenção da motivação intrínseca que é associado às recompensas relaciona-se com a necessidade de autonomia e a noção de *locus* de causalidade (Legault, 2016). De acordo com alguns estudos (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984) incentivos externos podem ser promotores de motivação intrínseca, i.e., quanto menos controladora for a forma

com que os incentivos são apresentados, maior será a sua relação positiva com a motivação intrínseca. Ou seja, mesmo que a atividade esteja a ser realizada no seguimento de normas externas e não pelo simples prazer que provoca, caso estas normas tenham sido dadas num ambiente promotor de autonomia, o sujeito irá persistir na atividade e mostrar maior criatividade.

Portanto, embora as recompensas tenham efeitos negativos na motivação intrínseca, reduzindo-a e conduzindo ao desinteresse na tarefa, isto acontece quando o incentivo externo é percebido como sendo controlador do comportamento do sujeito. Nestes casos a recompensa é apenas dada quando houve a realização da tarefa e/ou foi atingido um resultado esperado/desejado (Deci & Ryan, 2008a), o que, naturalmente, diminui a autonomia do sujeito. O mesmo processo acontece quando o/a estudante é avaliado/a (Deci & Ryan, 2000).

Sabe-se então que, inicialmente (Deci, 1971), as motivações intrínseca e extrínseca eram concetualizadas como contrastando e sendo antagónicas/opostos. Porém, estudos mais recentes (Boruchovitch, 2008; Cardoso & Bzuneck, 2004; de Araújo, da Silva, & Franco, 2014; Ryan & Deci, 2000a) têm demonstrado que estas se encontram num contínuo, interagindo e coexistindo. Assim, ambos os tipos de motivação podem trazer benefícios para o sujeito. Em determinadas situações pode ser benéfico o facto de um/a estudante se encontrar extrinsecamente motivado/a, sendo importante que o indivíduo tenha a capacidade de adaptar as suas orientações motivacionais de acordo com as exigências do ambiente (Fazey & Fazey, 1998). Desta forma, comportamentos motivados extrinsecamente também são autodeterminados, mas em diferentes níveis, como falaremos de seguida (Lai, 2011).

Torna-se assim importante referir a teoria que abarca os diferentes tipos de motivação – a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985).

1.4. Teoria da Autodeterminação

Embora o ideal educacional fosse que os/as estudantes estivessem constantemente interessados/as, empenhados/as, participativos/as e persistentes no seu processo de ensino-aprendizagem, a realidade é que, por vezes, assistimos a situações em que estes/as não conseguem e/ou falham na aquisição das aprendizagens, agindo de forma passiva e desinteressada. A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) apresenta-se como um paradigma explicativo deste fenómeno, explanando que os comportamentos e sentimentos dos/as estudantes vão ser impactados pelos fatores sociais que os/as rodeiam, e.g., as atitudes dos/as docentes e a forma como estes/as gerem o ambiente na sala de aula. Desta forma, torna-

se essencial investigar o papel e o impacto que os/as docentes têm na motivação dos/as estudantes (Reeve, 2009).

A Teoria da Autodeterminação tem na sua base três pressupostos que passamos a descrever. Cada um/a de nós tem a tendência para o crescimento psicológico, a internalização e o bem-estar, tendência esta que vai ser, ou não, facilitada pela forma como o sujeito age sobre e é influenciado pelo ambiente em que se encontra inserido (Ryan & Deci, 2000a). Outro pressuposto assenta na capacidade inata que o ser humano tem em ser ativo e curioso, sendo esta uma manifestação natural de motivação intrínseca e de crescimento psicológico, social e físico (Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste & Ryan, 2013) verificando-se que uma pessoa motivada intrinsecamente está numa procura constante de situações desafiantes e de novas formas de superar estes desafios (Deci & Ryan, 1980). Assim, o terceiro pressuposto da teoria diz-nos que os seres humanos já nascem intrinsecamente motivados, i.e., nascem prontos a aprender e a explorar sem necessitarem de impulsos externos. Porém, é necessário que o sujeito alimente esta tendência, isto porque, caso o indivíduo tenha uma inclinação para a passividade, esta irá provocar um comprometimento no seu crescimento, internalização e bem-estar (Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Posto isto, esta perspetiva concetual da motivação foca-se na interação entre as três necessidades básicas psicológicas do individuo – autonomia, competência e relações – e o suporte que este recebe por parte do ambiente (Reeve, 2009). Estamos continuamente à procura de oportunidades que permitam satisfazer estas necessidades (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000a), sendo que o envolvimento e realização de atividades e tarefas constitui uma forma de as satisfazer (Deci & Ryan, 2000). Passamos então a explicar cada uma das necessidades básicas.

A necessidade de autonomia é concetualizada como a capacidade de escolha que temos no início e durante a manutenção e regulação de uma tarefa (Connell, 1990). Permite a autogestão do comportamento (Guimarães & Boruchovitch, 2004), o que dá ao sujeito poder e liberdade sobre as suas escolhas (Ryan & Deci, 2000b), sendo esperado que exista uma coerência entre a ação do sujeito e os seus objetivos e valores pessoais (Connell, 1990). A autonomia está assim relacionada com o *locus* de causalidade interno, isto é, o sujeito está a ser guiado nas suas ações, e sabe que o está a ser, por forças internas, o que é promotor da motivação intrínseca (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Já a necessidade de competência surge da necessidade que o sujeito tem em ser capaz de lidar com tarefas e desafios, alcançando os resultados pretendidos e evitando os resultados negativos (Connell, 1990). O indivíduo sente-se competente para alcançar o sucesso, pois tem o conhecimento e as aptidões necessárias

para tal (Ryan & Deci, 2000b). A competência é também um fator promotor da motivação intrínseca, isto porque, quando o sujeito recebe *feedback* que fortalece a sua percepção de competência, vai suceder um aumento da ocorrência de motivação intrínseca (Legault, 2016). Adicionalmente, estudantes com baixas percepções de autonomia e competência percebida vão demonstrar altos níveis de desmotivação (Noels, Pelletier, Clement, & Vallerand, 2000).

Relativamente à necessidade de relações sociais, esta advém da necessidade que o sujeito tem em sentir que pertence a uma comunidade (Ryan & Deci, 2000b) e de que é, também, capaz de amar o/a outro/a (Connell, 1990). Mais especificamente, a relação estudante-professor/a pode representar uma relação segura para os/as estudantes, que se sentem ouvidos/as e que podem contar com o/a docente para os/as ajudar quando necessário (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Nestes casos, o desempenho dos/as estudantes vai ser superior (Larose, Tarabulsky, & Cyrenne, 2005). Alunos/as com este tipo de necessidade assegurada vão apresentar respostas emocionais positivas e, conseqüentemente, comportamentos autorregulados (Meyer & Turner, 2002).

Verifica-se, portanto, que existe um desenvolvimento da motivação intrínseca quando o meio social em que o sujeito se encontra inserido estimula as necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000). Neste sentido, a investigação tem constatado que ambas as necessidades de autonomia e de competência promovem, juntas, a motivação intrínseca, isto porque é necessário que o sujeito se sinta responsável pelo seu desempenho, porém, é também importante que sinta que teve liberdade individual (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Contudo, investigações recentes (e.g., Van Nuland, Taris, Boekaerts, & Martens, 2012) acrescentam a ideia de que há uma maior hipótese de a motivação intrínseca prosperar caso o meio onde o sujeito se encontra inserido o apoiar e fazer sentir seguro (i.e., necessidade de relações sociais).

Conclui-se assim que a satisfação das três necessidades vai ter repercussões positivas na motivação e no bem-estar de cada um/a, promovendo um crescimento e funcionamento adaptativo (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013), e fomentando a motivação intrínseca (Ryan, Lynch, Vansteenkiste, & Deci, 2011). A orientação motivacional do sujeito vai sofrer mudanças quando existe a satisfação de todas as necessidades num determinado contexto, i.e., vai ocorrer uma crescente interiorização da motivação de forma a que seja a componente intrínseca da atividade a razão pelo qual o sujeito a está a realizar (Deci & Ryan, 2000). Neste sentido, surge no sujeito uma motivação autodeterminada, prevendo-se resultados motivacionais positivos (Ntoumanis, 2005). É ainda importante referir que as necessidades psicológicas são interdependentes, ou seja, a satisfação de uma das necessidades vai fortalecer as restantes (Decy & Ryan, 2000).

Caracterizando todas as formas de regulação da motivação, enquanto que todas as supracitadas exprimem a vontade do sujeito em agir, em contraste, a não regulação, correspondente à desmotivação, representa a falta de intenção do sujeito em agir (Deci & Ryan, 2008a). Quanto aos tipos de motivação extrínseca, uma regulação externa significa que a realização da tarefa é feita de forma não autodeterminada e extrínseca, focada no resultado separado. Quando existe uma regulação do tipo introjetada, a tarefa/comportamento é realizada com o intuito de fugir a sentimentos de culpa e/ou vergonha (Van den Broeck, Ferris, Chang, & Rosen, 2016). Representa o tipo de regulação menos funcional, isto porque requer que o sujeito internalize exigências ou regulações externas, admitindo-as como sendo suas, quando o próprio não as compreende ou as consegue apropriar. Nestes casos, o sujeito sente-se controlado pelo que deveria ter controlo sobre (Deci & Ryan, 2008a).

Numa regulação identificada já existem vestígios de uma motivação intrínseca e mais autodeterminada, isto porque, o sujeito encontra um valor pessoal para atribuir à atividade (Van den Broeck et al., 2016). Porém, não significa que estes valores espelhem o sistema de valores pessoais do sujeito (Legault, 2016). Esta diferencia-se da anterior na medida em que o sujeito aceita que o comportamento é importante para este, pois identifica-se com ele, existindo uma aceitação deste e da necessidade de o regular. A identificação que o sujeito sente com o comportamento permite que este não se sinta controlado por ele, o que aumenta a sensação de autonomia (Deci & Ryan, 2008a). Quando o comportamento é regulado de forma integrada, significa que o valor deste foi completamente assimilado, o que atribui ao sujeito a sensação de controlo sobre o comportamento. Este é assim o tipo de regulação mais próximo e similar à regulação do tipo intrínseca (Legault, 2016) representando, assim, o tipo de regulação externa mais autónomo. Por fim, a regulação intrínseca é completamente autodeterminada (Deci & Ryan, 2008a) e consistente com os valores e crenças do sujeito (Olafsen, Deci, & Halvari, 2018).

Em suma, esta teoria permite-nos fazer diferenciação entre os diversos tipos de motivação extrínseca, o que é relevante tendo em conta que, por um lado, nem todas as tarefas são, para o sujeito, intrinsecamente motivantes (Cerasoli et al., 2014) e, por outro lado, o papel dos/as educadores/as é essencial na promoção de ambientes favoráveis à motivação intrínseca e às formas autodeterminadas de motivação extrínseca (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

1.4.2. Internalização e integração e autonomia vs controlo

Como foi possível constatar até ao momento, é essencial fomentar a autorregulação, ou seja, a capacidade dos/as estudantes em atribuírem valor e autorregularem atividades que

inicialmente não têm interesse intrínseco para estes/as. Consequentemente, é importante que os/as estudantes aprendam a realizar as tarefas por iniciativa própria, evitando as pressões externas, isto porque, durante um estado de motivação extrínseca, a ação é percebida pelo/a próprio/a como sendo regulada e controlada por uma fonte externa. A Teoria da Autodeterminação aborda esta problemática, descrevendo a importância de promover a internalização e integração de valores e normas comportamentais (Deci & Ryan, 1985). Em particular, a internalização consiste no apoderar, por parte do sujeito, de um valor social ou de uma forma de regulação, passando-se a identificar com estes. Desta forma, quanto maior é o grau de internalização, maior vai ser o sentimento de apoderamento (Ryan et al., 1985). A integração é, assim, a “tendência para internalizar e assimilar práticas e costumes sociais, incluindo os que não parecem interessantes” (Wentzel & Wigfield, 2009, p. 96).

Tanto a internalização como a integração são variáveis que dependem do suporte social que o sujeito encontra na satisfação das suas necessidades básicas psicológicas, i.e., estes processos só vão operar em pleno caso se proporcionar a satisfação das necessidades (Deci & Ryan, 2008a). A inclinação natural que temos para a internalização advém da nossa capacidade em transformarmos os motivos externos para realizar uma tarefa/comportamento em formas de motivação internalizadas e integradas no *self* (Deci & Ryan, 1985). Assim, quanto maior for a integração, maior será também a orientação autónoma (Ryan & Deci, 2017). São, portanto, dois mecanismos importantes, tendo em conta que o sistema educativo não fomenta, de forma espontânea, a motivação intrínseca nos/as estudantes, sendo importante desenvolver formas de estes/as valorizarem e autorregularem as suas aprendizagens (Deci & Ryan, 1985).

Com a introdução do conceito de internalização e dos tipos de regulação da motivação, a Teoria da Autodeterminação começou por se focar noutra dicotomia, para além da motivação extrínseca/intrínseca, tendo este sido o foco nos últimos anos (Deci & Ryan, 2008b). Esta dicotomia será explanada com maior detalhe no terceiro capítulo, pois há uma grande relação desta com a avaliação, sendo que nesta fase passaremos a introduzir os conceitos.

Posto isto, Deci e Ryan (1985) organizaram os diferentes tipos de regulação em duas dimensões principais – autonomia vs controlo. Estes dois processos explicam como as forças externas condutoras do comportamento humano encontram o seu lugar na *psique* de cada pessoa e, consequentemente, influenciam o desenvolvimento do carácter da mesma. Existe, ainda, uma terceira orientação, designada por impessoal, que corresponde à desmotivação e que, contrariamente à autónoma, resulta da não satisfação das três necessidades básicas (Deci & Ryan, 2008b). Um indivíduo não-regulado em termos de motivação pode apresentar baixa autoestima e níveis depressivos (Deci & Ryan, 1985).

A motivação autónoma comporta tanto a motivação intrínseca como as formas autodeterminadas de motivação extrínseca (identificada e integrada) (Deci & Ryan, 2008b). São vários os estudos que indicam que um ambiente que suporte a autonomia é um ambiente promotor de motivação intrínseca na aprendizagem (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve, 2009; Ryan et al., 2011). Ter a opção de escolha livre promove a motivação intrínseca, isto porque permite atuar de forma autodeterminada. Por sua vez, a oportunidade de escolha é impulsionadora da aprendizagem (Ryan et al., 1985). É também verdade que a satisfação das necessidades básicas psicológicas vai promover no sujeito orientações autodeterminadas o que, por sua vez, resulta num melhor aproveitamento da aprendizagem, impulsionado a persistência, criatividade e empenho (Engelmann, 2010).

Já um ambiente controlador resulta da satisfação das necessidades de competência e de relações sociais, enquanto que a necessidade de autonomia não é promovida (Deci & Ryan, 2008b). Uma motivação controlada compreende as regulações do tipo externa e introjetada, isto porque se referem a pressões internas ou externas que levam o sujeito a comportar-se de certa forma (Van den Broeck et al., 2016). Sabemos também que a perceção de autonomia do indivíduo se encontra relacionada positivamente com benefícios no seu bem-estar (e.g., autoestima), contrariamente à orientação de controlo (Deci & Ryan, 1985).

1.5. Motivação para a aprendizagem em estudantes do ensino superior

O mundo universitário é uma realidade que se mostra bastante diferente das outras etapas escolares, exigindo por parte dos/as estudantes a adaptação a novas experiências, expectativas, exigências e responsabilidades que agora têm e que vão surgindo ao longo do seu percurso (Whitbourne, 2002). O primeiro ano mostra-se assim como o mais complexo, sendo que as estatísticas portuguesas apontam para a necessidade de apoiar os/as jovens nesta fase, visto que, no ano letivo de 2016/2017, 8,4% dos/as estudantes não foram encontrados no ensino superior nacional um ano após o seu ingresso (Portal InfoCursos, 2017). É, portanto, essencial estudar e analisar as conceções motivacionais destes estudantes desde cedo de forma a os/as apoiar de perto no caminho que têm pela frente (D'Lima, Winsler, & Kitsantas, 2014).

Neste sentido, têm-se observado o desinteresse e passividade crescente dos/as estudantes após a sua entrada na faculdade (Bartalo & Guimarães, 2008). O facto de os espaços serem maiores e mais impessoais também gera alguma incerteza e desconforto (Connell, Barkham, & Mellor-Clark, 2007; Winters et al., 2010), contribuindo para que criem relações menos significativas com os/as seus/suas professores/as e também que recebam menos instruções individualizadas. Observa-se que os/as docentes sentem a necessidade de construir

ambientes sob maior controle, de forma a uniformizar o processo de ensino-aprendizagem (Winters et al., 2010).

Portanto, identificamos uma problemática, i.e., a incongruência entre as necessidades/expetativas dos/as estudantes e o que a instituição consegue/está a oferecer, uma vez que este é um aspeto importante que afeta o envolvimento na aprendizagem (Winters et al., 2010). O isolamento e baixo suporte social que estudantes sentem na faculdade (Connell et al., 2007) impele-os/as a sentirem uma menor satisfação da necessidade de relações sociais, especialmente a partir do 3º ano do ensino superior. Prosseguindo, também sentem a sua autonomia menos apoiada a partir do 1º ano na faculdade, dado existirem queixas de que os/as docentes não disponibilizam as ferramentas necessárias para que os/as estudantes atinjam o sucesso nas disciplinas. Adicionalmente, e em geral, não se sentem apoiados/as relativamente à necessidade de competência, nomeadamente quando os/as agentes educativos/as não admitem os seus erros ou quando fazem exigências académicas despropositadas (Winters et al., 2010).

Investigações recentes concluíram que 1) existe uma correlação negativa entre a permanência no curso até à sua conclusão e a desmotivação, o que comprova que a maioria dos/as estudantes pretende terminar o curso (Engelmann, 2010); 2) a motivação é influenciada em grande medida pelo interesse, importância e utilidade que estes/as atribuem às tarefas (Deci & Ryan, 2008a); e 3) é difícil identificar nos/as estudantes uma orientação motivacional específica, pois estes/as realizam as atividades tanto pelo valor que lhes atribuem, como pelas notas e aprovação nas disciplinas (Boruchovitch, 2008; Cardoso & Bzuneck, 2004). Porém, estudos com estudantes de diversas universidades públicas e privadas do Brasil (Almeida, 2012) e com alunos/as brasileiros/as a frequentarem o curso de Artes (Engelmann, 2010) identificaram nestes/as perfis de motivação autónomos e pontuações mais elevadas em orientações motivacionais mais intrínsecas (regulação identificada e intrínseca), o que lhes permite reconhecer a importância e valorizar o curso superior.

Neste sentido, de Araújo et al. (2014) identificou um perfil de docentes que promovem a desmotivação, sendo que os/as estudantes atribuem alguma da culpa aos/às professores/as que 1) são monótonos/as; 2) manifestam pouco interesse pela matéria lecionada; 3) requerem excesso de atividades; 4) não são capazes de conduzir uma turma eficazmente; 5) não mostram criatividade e dinamismo; 6) não fazem a ligação entre a teoria e a prática; e 7) mostram incongruência entre o seu papel profissional e o que transmitem aos/às estudantes.

Posto isto, podemos afirmar que tanto estudantes como docentes têm o poder de criar ambientes que proporcionem aprendizagens com significado. É da responsabilidade dos/as professores/as universitários/as organizar e dispor de estratégias educativas diversificadas e

promotoras da autonomia, de forma a construírem ambientes eficazes de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2017), tal como é importante que colaborem com os/as estudantes de forma a os/as auxiliarem a identificar valor nas aprendizagens/tarefas, nomeadamente através da diversificação dos métodos de ensino e da conexão entre a teoria e a prática (Araújo et al., 2014).

Observa-se que, quanto maior for a qualidade da motivação, maior será a disposição que os/as estudantes sentem para se esforçarem e persistirem nos estudos, tal como maior será o desempenho académico e, ultimamente, a vontade para exercerem na sua área de escolha (Almeida & Guimarães, 2012). Fatores como a falta de utilidade e de interesse nas aprendizagens; a incapacidade em se relacionarem com os conhecimentos lecionados; variáveis biológicas como o cansaço; e aspetos do ambiente físico como a temperatura e ruído, são promotores de desmotivação durante o processo de aprendizagem (Araújo et al., 2014). Adicionalmente, mostra-se importante incentivar os/as estudantes a aderirem a atividades que lhes possibilite um maior contato e envolvimento com a comunidade universitária (e.g., trabalhos de investigação científica), permitindo assim promover uma maior qualidade motivacional (Almeida, 2012).

1.6. Relação entre motivação e sexo

As mulheres continuam, ainda hoje, a ter uma maior presença no ensino superior (European Union, 2017), especialmente em cursos como o de psicologia (Turpin, 2004 citado por Sander & Sanders, 2007), sendo que a sub-representação do sexo feminino em cursos das áreas das ciências, tecnologias, engenharias e matemáticas (STEM) (European Union, 2017) e do sexo masculino nos cursos sociais, torna difícil compreender a que se devem as diferenças de sexo, i.e., se ao curso em si ou se às diferenças de população nestas áreas (Severiens & ten Dam, 2012). O estudo de Bråten e Olaussen (2005) com estudantes universitários/as concluiu que as estudantes do curso de administração de empresas apresentavam níveis inferiores de autoeficácia no 2º ano, sendo que os homens apresentaram resultados inversos, o que pode ser indicativo de que, em ambientes predominantemente dominados por homens, e assim mais competitivos, as mulheres se sentem menos eficazes. Tellhed, Bäckström, e Björklund (2017), no seu estudo com estudantes do ensino básico, concluíram que as mulheres esperam sentir-se mais integradas em cursos superiores dominados pelo sexo feminino, e o mesmo acontece com os seus colegas relativamente aos cursos dominados pelo sexo masculino, o que comprova que os estereótipos de género começam desde cedo.

Ademais, Severiens e ten Dam (2012) concluíram que uma das razões principais apontadas pelas mulheres para desistirem de cursos onde a maioria da população era do sexo masculino foi a falta de motivação. Já o sexo masculino afirma ter desistido de cursos maioritariamente frequentados pelo sexo oposto por considerarem que as oportunidades de emprego não eram favoráveis; não se sentirem confortáveis nesse ambiente universitário; sendo que um número considerável de homens declarou terem recebido uma oferta de emprego que os deixou a considerar que um curso numa área dominada pelas mulheres seria supérfluo.

Relativamente aos anos que antecedem a entrada na faculdade, e de forma a compreender a evolução da motivação em função do sexo, alguns estudos, nomeadamente o de Ratelle et al. (2007) com uma amostra de estudantes do ensino básico, e Rusillo e Arias (2004) com uma amostra de estudantes do ensino secundário, chegaram a resultados idênticos: o sexo masculino apresenta níveis de motivação extrínseca superiores em comparação com o sexo feminino, sendo que este último estudo não encontrou diferenças significativas relativamente à motivação intrínseca. Porém, Ratelle et al. (2007) concluiu, mais especificamente, que o sexo feminino apresenta um perfil motivacional mais adaptativo, com valores superiores na motivação intrínseca e nas regulações identificada e introjetada, tal como níveis inferiores de regulação externa e desmotivação. Adicionalmente, o sexo feminino mostrou-se mais satisfeito e menos distraído academicamente, e ainda uma menor tendência a abandonar a escolaridade. Em geral, o sexo feminino mostra um interesse académico superior relativamente ao sexo masculino, que considera as atividades menos prazerosas (Gentry, Gable, & Rizza, 2002).

Em relação a estudantes do ensino superior, os estudos (Almeida & Guimarães, 2012; Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand, & Bouffard, 2017; Martin, 2004) apontam para os mesmos resultados, i.e., a existência, no sexo feminino, de níveis mais autodeterminados/autónomos de motivação, tal como valores superiores de motivação intrínseca. O estudo de Ratelle et al. (2007) com estudantes canadianos/as do ensino universitário concluiu, adicionalmente, que o desempenho também se mostrou superior nas mulheres. Já os homens tiveram uma tendência superior para apresentarem níveis baixos a moderados de motivação controlada e autónoma.

No que concerne a motivação de forma mais genérica, o estudo de Jacobs e Newstead (2000) com estudantes universitários/as ingleses/as do curso de psicologia, e com o objetivo de avaliar o porquê de os/as estudantes escolherem frequentar este curso, identificou dois tipos de motivadores nos/as estudantes, i.e., um relacionado com o interesse na disciplina e as competências específicas à disciplina, e outro relacionado com as competências e experiências que são disponibilizadas ao/à estudante enquanto na faculdade – competências genéricas.

Conclui-se que as estudantes universitárias demonstram uma motivação superior em relação aos estudantes nos dois tipos de motivadores, não tendo sido dada uma reflexão acerca deste achado. Adicionalmente, o estudo de Khawajaa, Santos, Habibi, e Smith (2013) com estudantes universitários/as de três países (Irão, Portugal e Austrália) concluiu que os rapazes portugueses e iranianos apresentam mais problemas motivacionais, sendo que os australianos não apresentaram diferenças significativas.

Além disso, enquanto que ambos os sexos percebem o desenvolvimento de relações e suporte social como uma parte importante do processo não-acadêmico, as universitárias consideraram o aspeto académico mais importante, enquanto que os universitários consideraram ambas as facetas da faculdade importantes (Sander & Sanders, 2007). O sexo feminino também demonstra uma tendência superior para persistir no confronto com dificuldades; gerir o estudo de forma eficiente (Martin, 2004); e frequentar as aulas (Sander & Sanders, 2007).

1.7. O desenvolvimento da motivação

A motivação intrínseca tem tendência a diminuir com a idade e o aumento dos anos escolares (Broussard & Garrison, 2004; Leach & Zepke, 2011), sendo que este fenómeno pode ser explicado pelo aumento das responsabilidades pessoais e laborais que estes/as estudantes têm que enfrentar (Leach & Zepke, 2011; Sheard, Carbone, & Hurst, 2010). Nomeadamente, McInnis (2001) verificou que alunos/as do primeiro ano do ensino superior dedicam menos tempo a estudar, existindo uma maior dificuldade em lidar com a carga de trabalho, o que resulta numa menor dedicação ao estudo.

Neste sentido, Almeida (2007) concluiu, através da sua investigação com estudantes da Universidade do Minho, que as percentagens de abandono escolar eram superiores nos dois primeiros anos de frequência do curso, sendo que também verificou que estudantes que não conseguiram entrar na sua primeira escolha vocacional são os que mais abandonam o ensino superior. Além disso, em comparação com o 1º ano de um curso universitário, estudantes do 2º, 3º e 4º anos mostram níveis superiores de sintomas depressivos e níveis mais baixos de motivação académica (Khawajaa et al., 2013).

Curiosamente, o estudo de Jacobs e Newstead (2000) demonstra que a percepção de importância que os/as estudantes atribuem aos dois tipos de motivadores identificados no estudo (competências genéricas e competências específicas à disciplina) mostram uma tendência a diminuir nos dois primeiros anos do curso, porém, recuperam no último ano. Este mesmo padrão é também observado na importância que atribuem às diferentes áreas do curso. O autor e a autora consideram que, usualmente, estudantes apresentam uma sensação de

melancolia associada ao segundo ano - *second year blues* – sendo que o interesse que mantêm durante o 1º ano tende a perder-se no 2º ano, porém, volta a ser recuperado no 3º e último ano, talvez porque se apercebem da importância das diferentes áreas do curso na sua educação.

Pan e Gauvain (2012) apresentam resultados similares utilizando o instrumento EMA (Escala de Motivação Académica), numa amostra de estudantes chineses a frequentarem os três primeiros anos de faculdade, sendo que, mais uma vez, a motivação decresceu ao longo dos três anos, principalmente na passagem do 1º para o 2º ano o que, para as autoras, é indicativo das dificuldades que os/as estudantes têm a se adaptarem ao ensino superior. Já Müller e Palekčić (2005) encontraram um padrão semelhante nos/as estudantes croatas, onde os tipos de regulação intrínseca e identificada mostraram um decréscimo do 1º para o 2º ano, mas recuperaram no 3º ano. Uma explicação encontrada prende-se com a preocupação dos/as estudantes com os testes. Almeida e Guimarães (2012) acrescentam que a desmotivação de estudantes é superior nos anos mais avançados, tal como a motivação intrínseca e a regulação integrada mostram níveis inferiores nesses mesmos anos. Estes estudos (Almeida & Guimarães, 2012; Jacobs & Newstead, 2000; Müller & Palekčić, 2005; Pan & Gauvain, 2012) realçam a ideia de que a qualidade motivacional vai variando em função do ano escolar.

A investigação de Ratelle et al. (2007) também apresenta resultados interessantes. Os/As investigadores/as estudaram os tipos de motivação numa amostra de estudantes canadianos/as do ensino básico e universitário utilizando o questionário EMA. Através dos três estudos que realizaram, conseguiram identificar três perfis nos/as estudantes do ensino básico: 1) estudantes com níveis altos tanto de motivação controlada e desmotivação, porém, baixos valores na motivação autónoma; 2) estudantes com valores altos na motivação controlada e autónoma e baixos valores na desmotivação; e 3) estudantes com níveis moderados de motivação autónoma e controlada e valores baixos de desmotivação. Já relativamente aos/às estudantes do ensino superior, também foram identificados três perfis: 1) estudantes com valores superiores na motivação autónoma e níveis baixos de motivação controlada e desmotivação; 2) estudantes com valores altos na motivação controlada e autónoma e baixos valores na desmotivação; e 3) estudantes com valores que variam entre baixo e moderado relativamente à motivação controlada e autónoma. Assim, concluiu-se que, enquanto que para os/as estudantes do ensino básico, o perfil que se mostrou mais adaptativo foi o segundo, por sua vez, para os/as estudantes do ensino superior, constatou-se que o sucesso académico atingido é igual nos três perfis, porém, o primeiro perfil mostra-se mais adaptativo na medida em que estes/as estudantes demonstram uma maior perseverança académica.

Desta forma, um achado importante deste estudo foi o facto de o perfil autónomo ser apenas encontrado em estudante do ensino superior (Ratelle et al., 2007), o que é corroborado por alguns estudos (e.g., Almeida, 2012) que afirmam que a motivação autónoma é o tipo mais predominantemente encontrado em estudantes universitários/as. Mais particularmente, Alcará (2007) concluiu, através do uso do instrumento EMA, que a maioria dos/as estudantes do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do Brasil apresentavam valores superiores na regulação identificada, seguida da intrínseca e depois a extrínseca. Já Dantas e Palheiros (2013), utilizando o mesmo instrumento na avaliação dos perfis motivacionais de estudantes brasileiros e portugueses a frequentar o curso de educação musical, concluíram que 1) a desmotivação apresenta valores baixos, especialmente nos/as estudantes portugueses; e 2) a regulação integrada obteve os valores mais altos, seguido da regulação intrínseca e da regulação identificada.

Sabemos, assim, que o ambiente universitário tem o potencial de promover a autonomia, pois, por um lado, os/as estudantes escolheram prosseguir os seus estudos a este nível e, por outro lado, têm a oportunidade de fazer mais escolhas académicas (e.g., escolha de curso e horário) em comparação com os anos que lhe antecedem. Porém, os/as autores/as (Ratelle et al., 2007) também consideram outra explicação, i.e., que o contexto universitário pode não ser a variável a influenciar os resultados, mas sim o desenvolvimento da motivação com a idade, i.e., a motivação controlada decresce com a idade.

Neste sentido, o estudo de Almeida e Guimarães (2012) com 1.269 estudantes universitários/as de faculdades públicas e privadas analisou a motivação destes/as através da EMA e expõe resultados indicadores de qualidade motivacional superior nos/as estudantes mais velhos/as (acima dos 30 anos). Estes/as apresentam *scores* superiores na motivação intrínseca, comparativamente a estudantes com idades compreendidas entre os 20 e 30 anos, o que é indicador de um desenvolvimento da motivação no sentido de comportamentos mais autónomos à medida que a idade aumenta. Porém, e ainda neste estudo, estudantes até aos 19 anos apresentam médias superiores na regulação introjetada.

2. Avaliação

2.1. Avaliação em contexto escolar

Como seres humanos, passamos a maior parte do nosso dia a fazer julgamentos, a avaliar. Este processo implica averiguar o que já foi realizado e, num processo posterior, pensar no que ainda pode ser concretizado para melhorar ou alterar o percurso (Leitão, 2014). De acordo com Fernandes (2011, p. 17) a avaliação de uma aprendizagem escolar consiste num “processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento”. Os testes, exames, trabalhos para casa ou trabalhos escritos representam instrumentos de avaliação, utilizados de forma a receber informação acerca do desempenho e das necessidades, progressos e pontos fortes dos/as estudantes, tal como estes/as também podem usufruir desta informação para melhorarem ou progredirem (Hattie, 2009).

Consequentemente, a avaliação tem a capacidade de mediar o processo de aprendizagem, i.e., pode atuar como elemento facilitador da aprendizagem ou, pelo contrário, como elemento perturbador ou dificultador deste processo (Camargo, 1997). São várias as funções desempenhadas pela avaliação, podendo passar pela certificação individual; melhoria do processo de ensino; receção de *feedback* dirigido à qualidade da aprendizagem (Peterson & Irving, 2008); classificação e hierarquização dos/das estudantes; qualificação para prémios e bolsas de estudo; tal como permite o acesso a novas oportunidades educativas (Chen & Brown, 2018). Sabe-se também que, à medida que a escolaridade avança, começam a aumentar os sentimentos negativos relativamente à avaliação. Isto é, enquanto que, no início do seu percurso académico os/as estudantes começam por se sentirem positivos/as em relação à avaliação, depressa começam a aperceber-se do aumento do grau de dificuldade e do volume de tarefas, tal como da subjetividade inerente ao processo, o que provoca sentimentos negativos. Este é o caso encontrado na investigação de Moni, van Kraayenoord, e Baker (2002) quanto procuraram compreender as perceções dos/as estudantes australianos/as do 8º ano relativamente à avaliação da literacia.

Zabalza (1987, p. 239) afirma que a avaliação “não é algo separado do processo ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo e tem um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo”. Porém, o cenário que se observa não é este. Constata-se que o tempo escolar se divide em dois momentos, por um lado, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e, por outro lado, as avaliações sumativas ou testes finais que são aplicados no final de um ciclo de aprendizagens e que atribuem uma classificação “que pontua os ritmos da vida da organização e a sequência do

percurso escolar do aluno”. Desta forma, os momentos de ensino-aprendizagem e os momentos de avaliação são separados e realizados em momentos distintos. Esta é uma realidade particularmente característica do ensino superior, onde os/as estudantes comparecem nas aulas quando e porque é obrigatório, estudando apenas para os exames finais ou, em alguns casos, realizando apenas os trabalhos finais necessários para transitar na disciplina (Roldão & Ferro, 2015, p. 573).

2.2. Avaliação formativa e sumativa

A avaliação formativa e sumativa são duas modalidades de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos/as professores/as e que compõem a estrutura da avaliação pedagógica (Dixson & Worrell, 2016). Passaremos a definir e caracterizar cada tipo.

2.2.1. Avaliação formativa

2.2.1.1. Características

A avaliação formativa, também designada por avaliação para a aprendizagem – *assessment for learning* – é caracterizada pelo seu caráter colaborativo, pois permite aos/às estudantes utilizarem a informação recolhida para melhorar a sua aprendizagem e desempenho, e aos/às docentes aperfeiçoarem e organizarem os seus métodos de ensino (Andrade & Cizek, 2010). Sendo assim, a recolha desta informação vai permitir identificar necessidades e dificuldades sentidas pelos/as estudantes; dar *feedback* adequado e eficaz que os/as beneficie; e, por fim, aplicar as medidas necessárias para os/as ajudar (Cauley & McMillan, 2010).

A avaliação formativa pode ser planeada previamente e aplicada através de questionários ou trabalhos de aula ou de casa que permitem avaliar o progresso dos/as estudantes; ou realizada de forma espontânea, permitindo recolher informação em tempo real. Alguns exemplos deste tipo são: quando o/a docente procura ajudar um/a aluno/a que manifesta dicas não-verbais que indicam que não está a compreender; quando o/a docente pede um exemplo relativo à informação fornecida na aula; ou quando são conduzidas sessões de pergunta-resposta (Heritage, 2007). Constata-se que, caso os/as estudantes decidam que aprender é importante para estes/as, então vão persistir e esforçar-se neste processo, sendo que a avaliação formativa lhes dá a informação necessária que lhes permite avaliar se o esforço se justifica (Stiggins, 2005).

É, assim, essencial que o processo de ensino-aprendizagem seja dinâmico e interativo, atendendo à necessidade que os/as professores/as têm em compreender as dificuldades e progressos dos/as estudantes, de forma a conseguirem adaptar o processo de ensino às

necessidades apresentadas. Estudantes com fraco aproveitamento são os/as que vão beneficiar em grande medida com este tipo de avaliação, isto porque, permite que recebam *feedback* específico às dificuldades que apresentam, esclarecendo-os/as acerca do que está errado e de como podem melhorar (Black & William, 2010). *Feedback* geral e pouco explícito não ajuda o/a estudante no seu processo de aprendizagem. É através do *feedback* que os/as alunos/as conseguem receber informação acerca da sua competência, o que permite que estes/as desenvolvam a sua autorregulação. Desta forma, mostra-se essencial que as avaliações se centrem em aspetos específicos das tarefas (Bzuneck, 2010).

A partir do que se constatou até ao momento, é possível observar que a avaliação formativa se assume como um tipo de avaliação que permite a interação aluno/a-professor/a, centrando-se nos processos cognitivos dos/as estudantes. Esta relaciona-se com diferentes processos, nomeadamente os de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006). Sendo assim, uma das ferramentas essenciais da avaliação formativa é o *feedback*. Este representa informação disponibilizada por uma entidade (e.g., docente, colega) que esclarece acerca de aspetos do desempenho ou da compreensão do/a aluno/a. O objetivo é diminuir a discrepância entre o que foi compreendido e o que é esperado que o/a estudante compreenda, ou seja, de forma a que o *feedback* seja útil, é necessário que o/a estudante tenha algum conhecimento desenvolvido.

O processo de avaliação deve ser constante, i.e., antes, depois e até durante a realização da tarefa (Maieski, de Oliveira, & Bzuneck, 2013). Esta constante monitorização da aprendizagem por parte do/a docente faz-se maioritariamente através da observação informal e de questões colocadas oralmente que, por sua vez, são utilizadas para ajustar, caso necessário, o método de ensino-aprendizagem. Desta forma, uma característica importante da avaliação formativa é a orientação constante que se segue, naturalmente, ao processo de avaliação e que permite fazer os ajustes necessários que irão beneficiar e aumentar a motivação e o envolvimento do/a estudante (Cauley & McMillan, 2010). Todo este processo incentiva o/a docente a inovar e a procurar diversificar as suas estratégias educativas de forma a responder às necessidades que vão sendo identificadas, o que demonstra que a avaliação formativa tem a capacidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006).

2.2.1.2. Funções

A avaliação formativa tem uma função reguladora, i.e., o/a docente trabalha em conjunto com o/a estudante de forma a definir objetivos, monitorizando o progresso e

interpretando o *feedback* que vai sendo recebido e que permite ajustar os comportamentos de acordo com as necessidades. É através da avaliação formativa que os/as docentes têm a possibilidade de seguir o/a estudante de forma mais individualizada, regulando continuamente, a sua aprendizagem (Allal, 2010; Santos, 2008). Para o efeito, é necessário que os/as docentes verbalizem e expressem quais são os critérios, desdobrando os objetivos gerais em sub-objetivos com critérios de sucesso a eles associados, o que facilitará a compreensão dos próximos passos necessários a serem tomados no seu processo de aprendizagem (Dolin, Black, Harlen, & Tiberghien, 2018).

A função reguladora permite, assim, ao/à professor/a entender as dificuldades e o percurso de aprendizagem do/a aluno/a de forma a conseguir adequar as estratégias/instrumentos de avaliação. Logo, o *feedback* descritivo é uma componente importante usada nesta modalidade, isto porque, permite ao/à aluno/a discutir com o/a professor/a as suas dificuldades e, desta forma, evitar repetir os mesmos erros. Ademais, permite que exista uma interação aluno/a-professor/a onde o/a estudante tem um papel ativo e onde o papel do/a docente passa por apoiar o/a aluno/a na sua construção de conhecimento. Por conseguinte, há uma preocupação com a diferenciação pedagógica, ou seja, os/as professores/as procuram compreender as aprendizagens e competências que cada aluno/a já tem consolidadas, de forma a conseguirem guiar estes/as na aquisição de novo conhecimento (WNCP, 2006), ao invés de reforçar os baixos resultados ou as baixas expectativas dos/as estudantes (Fernandes, 2006).

2.2.2. Avaliação sumativa

2.2.2.1. Características

Falaremos agora da avaliação sumativa, também conhecida por avaliação da aprendizagem – *assessment of learning*. Esta “mede, certifica, e relata o nível de aprendizagem dos estudantes, de forma a que possam ser tomadas decisões razoáveis em relação a estes” (WNCP, 2006, p. 56). Assim, um dos seus objetivos é precisar o conhecimento adquirido pelos/as estudantes e se a aprendizagem alcançada foi a esperada (Black & William, 2018).

Neste sentido, é recolhida informação através das avaliações efetuadas, de forma a averiguar a aprendizagem consumada pelo/a estudante no término de um ciclo de aprendizagens. Os instrumentos de avaliação utilizados são variados, nomeadamente projetos e trabalhos individuais, questionários de aula ou testes, sendo este último o mais frequente. São, usualmente, atribuídas classificações às tarefas realizadas, sendo este um processo cumulativo e menos frequente (Dixson & Worrell, 2016). É, porém, importante notar que um processo de

avaliação ancorado apenas em testes e avaliações finais poderá não ter um efeito positivo na aprendizagem. O que acontece nestes casos é a sobrevalorização das classificações e a desconsideração de ferramentas importantes como o *feedback* mais descritivo. Deste clima criam-se ambientes competitivos e a avaliação é colocada acima da aprendizagem (Shing & Fai, 2008).

Por fim, os resultados das aprendizagens são interpretados de forma normativa, i.e., através da comparação do desempenho, por um lado, com uma norma/média e/ou, por outro lado, com os resultados de colegas (Harlen, 2005). São produzidos julgamentos acerca do desempenho de cada estudante, que serão partilhados com, nomeadamente, os/as encarregados/as de educação, outros/as docentes e os/as próprios/as estudantes (WNCP, 2006). Podemos então afirmar que a avaliação da aprendizagem é caracterizada pela sua capacidade em sumarizar a informação recolhida acerca das aprendizagens dos/as estudantes de forma a certificar o seu conhecimento, criando um balanço final das aprendizagens (Allal, 2010). Envolve adquirir, interpretar e divulgar a informação decorrente do desenvolvimento de aprendizagens. A interpretação deve então ter por base os objetivos criados, sendo esperado que os/as estudantes os tenham atingido. Consequentemente, tem um carácter criterial (Dolin et al., 2018), no sentido em que os resultados obtidos são baseados no mesmo critério, sendo assim possível combinar as classificações de diferentes estudantes (Harlen & James, 2006). Porém, é importante realçar que a avaliação é essencialmente normativa, como explicaremos (Ferraz, Carvalho, & Dantas, 1994a).

A avaliação sumativa não é realizada ao longo do percurso de ensino-aprendizagem, pelo contrário, é apenas aplicada em certos momentos do processo, quando é necessário avaliar o desempenho dos/as estudantes (Harlen & James, 2006). Este tipo de avaliação mostra-se importante na medida em que tem valor social, pois constitui a garantia da existência de uma forma de reconhecimento social do desempenho dos/as estudantes ao nível da escola e exterior a esta (Allal, 2010). É considerado um tipo de avaliação de alto-risco (*high-stakes*), isto porque julgamentos avaliativos que resultam das avaliações têm o potencial de impactar o futuro dos/as estudantes, as suas decisões e/ou a reputação da instituição, entre outros aspetos (Dolin et al., 2018).

Associado à avaliação sumativa encontramos, usualmente, as avaliações baseadas no desempenho. Através destas é possível criar momentos em que os/as estudantes demonstram os seus conhecimentos e aprendizagens adquiridas (National Research Council, 2001). Porém, estudantes orientados/as para o desempenho demonstram uma maior preocupação com o julgamento social das suas competências e consequente reconhecimento que possa ou não

surgir. Consta-se que estes/as estudantes mostram níveis mais altos de motivação extrínseca (Cauley & McMillan, 2010).

2.2.2.2. Funções

A função da avaliação sumativa consiste na certificação dos conhecimentos que foram apreendidos pelos/as alunos/as (Allal, 2010). Esta é uma avaliação fundamentalmente normativa, pois o ponto de referência é o grupo, sendo comparado o desempenho médio do grupo de forma a medir o desempenho de cada estudante, que pode estar acima ou abaixo dos resultados do conjunto (Ferraz et al., 1994b). Desta forma, no decorrer da avaliação sumativa, é fomentada a competição entre os/as estudantes através da comparação constante que se promove entre estes/as (Fernandes, 2006). Consequentemente, a comparação entre estudantes é promotora da motivação extrínseca e de objetivos orientados para o desempenho, baixando as expectativas para o sucesso (Cauley & McMillan, 2010).

Através da avaliação sumativa é possível dar *feedback* às escolas e/ou encarregados/as de educação dos/as estudantes acerca do progresso que está a ser atingido, permitindo também que os/as próprios/as estudantes consigam tomar decisões acerca da sua aprendizagem e do seu futuro (Harlen, 2005; WNCP, 2006). Este processo possibilita ainda que os/as futuros/as docentes recebam informação acerca do desempenho destes/as alunos/as, tal como certificar as aprendizagens, funcionando como uma forma de seleção para entidades externas (e.g., faculdades) e possíveis empregadores/as. É também usual que as escolas utilizem o desempenho e classificações de estudantes para monitorizarem o desempenho da própria instituição, responsabilizando-a e colocando pressão nos/as docentes, o que impacta a forma como as aulas são geridas e a matéria é lecionada (Harlen, 2005).

Para finalizar, e contrariamente à avaliação formativa que se apoia substancialmente no *feedback* descritivo, a avaliação sumativa consiste essencialmente na correção e classificação das tarefas avaliativas, o que não permite ao/a estudante receber orientações de forma a melhorar o seu desempenho. O que acontece é que os/as docentes acreditam que, através da aplicação exclusiva de avaliações sumativas, conseguem avaliar aprendizagens profundas, porém, o que na verdade ocorre é que estes/as estão apenas a avaliar procedimentos rotineiros e algorítmicos nos/as alunos/as (Fernandes, 2006).

2.2.3. Epílogo da avaliação formativa e sumativa

Enquanto que a finalidade da avaliação formativa é ser utilizada durante o processo de ensino-aprendizagem de forma a apoiar a aprendizagem dos/as estudantes, a avaliação sumativa

pretende rever o culminar das aprendizagens, avaliando-as no final de cada ciclo de aprendizagem (National Research Council, 2001). Sendo assim, a avaliação formativa foca-se sobretudo na descoberta dos próximos passos necessários a tomar no processo de aprendizagem, tal como na forma como lá se chega. Já a avaliação sumativa procura perceber o que cada estudante conseguiu alcançar durante a sua aprendizagem (Harlen, 2012). Podemos assim concluir que as diferenças apontadas entre a avaliação formativa e sumativa se resumem aos seus objetivos e às diferentes inferências feitas a partir dos resultados das aprendizagens, i.e., numa avaliação sumativa procura-se construir inferências relativamente ao *status* do/a estudante e ao seu potencial; já a avaliação formativa foca-se em inferências acerca das ações necessárias a tomar para promover a aprendizagem do/a estudante (Black & William, 2018).

Porém, há ainda um aspeto final importante a referir. Todas as avaliações realizadas pelos/as estudantes têm o potencial de serem sumativas e/ou formativas, i.e., um teste final pode ser utilizado do ponto de vista da avaliação sumativa quando o foco se encontra nas classificações, sendo que o objetivo é a produção de um resultado; ou, no caso da avaliação formativa, pode dar pistas e indicações aos/às docentes relativamente a mudanças necessárias a ocorrer nos seus métodos de ensino, ou até informar os/as estudantes dos seus pontos fortes e fracos, de forma a potenciar a sua aprendizagem (Black & William, 2018). Quando a avaliação sumativa é utilizada corretamente e integrada numa avaliação formativa, a avaliação da aprendizagem tem o potencial de criar um momento em que estudantes conseguem integrar e observar uma síntese das suas aprendizagens ao longo do ano escolar (Fernandes, 2011), existindo o potencial de afetar positivamente a aprendizagem de estudantes (Bennett, 2011).

Embora a avaliação formativa e a avaliação sumativa possam parecer duas ferramentas educativas opostas, com a avaliação sumativa a ser retratada negativamente e a avaliação formativa a ser favorecida, acontece que, idealmente, se deve procurar que estas funcionem de forma complementar (Barnett, 2007; Taras, 2005). Ao contrário da avaliação sumativa, que representa um requisito para os/as docentes, sendo esperado que estes/as terminem um semestre com um teste final ou alguma confirmação de que existiu uma avaliação baseada em classificações; a avaliação formativa acaba por ser percecionada pelos/as professores/as, porque não é uma obrigatoriedade, como sendo opcional e um acrescento ao ensino (Dolin et al., 2018).

Posto isto, tanto relativamente a um tipo de avaliação como ao outro, é necessário que se adaptem ao meio de ensino-aprendizagem em que estão a operar. O ambiente de aprendizagem promovido deve incentivar os/as estudantes a serem ativos/as na sua aprendizagem, tal como os/as docentes devem facilitar estes comportamentos, criando oportunidades para que os/as estudantes se sintam motivados/as a participar e fazendo uso das

ferramentas disponibilizadas pelas duas formas de avaliação, desenvolvendo relações positivas com eles/as (Barnett, 2007; Taras, 2005).

2.3. Concepções de avaliação de estudantes do ensino superior

As concepções revelam-se como representações mentais de fenómenos da realidade (Kelly, 1991) mostrando-se passíveis de explicar estes fenómenos e, neste contexto específico, a avaliação (White, 1994). Isto é, as concepções permitem recolher informação acerca da forma como os/as estudantes percebem, julgam e agem em relação à avaliação (Entwistle & Entwistle, 1991). Uma definição mais recente de concepções de avaliação indica que estas se tratam de crenças e pontos de vista acerca da avaliação (Fulmer et al., 2015).

Sendo assim, é essencial o estudo das concepções de avaliação dos/as estudantes, caso queiramos compreender como podemos melhorar a qualidade das suas aprendizagens (Entwistle & Entwistle, 1991) e como funciona o processo de aprendizagem em si (Alkharusi & Al-Hosni, 2015). É através das concepções de avaliação que conseguimos compreender o que os/as estudantes pensam acerca da mesma, dos papéis que estes/as desempenham e de qual será o objetivo da avaliação, sendo que estas percepções vão ter influência na forma como os/as estudantes colaboram com o processo (Brown & Harris, 2012). Sabe-se, assim, que 1) as concepções têm um efeito significativo na qualidade das aprendizagens (Entwistle & Entwistle, 1991) e na experiência dos/as estudantes com a avaliação, nomeadamente relativamente às suas estratégias de aprendizagem (Struyven et al., 2005); e 2) a reação que estes/as têm relativamente à situação de avaliação tem o potencial de influenciar os seus resultados (Michaelides, 2014).

O estudo de Matos, Cirino, Brown, e Leite (2013) procurou, entre outros aspetos, entender como os estudantes percebem a avaliação. Assim, foi pedido que estes/as a definissem, sendo que as definições depois foram correlacionadas com as concepções de avaliação identificadas. Assim, os/as alunos/as que utilizaram definições mais formais, i.e., concetualizaram a avaliação como um processo controlado pelo/a professor/a através das práticas avaliativas (e.g., o/a docente aplica testes e atribui notas), consideraram a avaliação uma experiência menos agradável, porém, não a consideram má. Outros/as definiram a avaliação como sendo um processo informal, mas controlado pelo/a docente (e.g., a autoavaliação e a observação pelo/a docente em contexto de sala de aula), sendo que a consideraram uma experiência positiva para o clima e dinâmica de turma.

Já o estudo de Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston, e Rees (2012) procurou perceber se existem diferenças entre as concepções de avaliação de estudantes a frequentarem o primeiro ano de um curso superior e docentes do ensino superior de quatro instituições na Nova Zelândia.

Foi utilizado o instrumento CoA (*Conceptions of Assessment*). Os resultados demonstraram que existe uma discrepância entre as crenças e o significado que estudantes e docentes atribuem à avaliação, e.g., estudantes percebem a avaliação como se centrando principalmente em avaliar a qualidade das instituições e associar os/as estudantes às notas, tal como a consideraram passível de ser ignorada e a relacionam com aspetos negativos. Em contraste, docentes percebem a avaliação como sendo fidedigna e contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, associando-a tendencialmente com aspetos positivos. Estas descobertas revelam que existem aspetos que têm que ser melhorados no sistema, nomeadamente o aumento da transparência acerca das práticas de avaliação e nas políticas institucionais.

Adicionalmente, a revisão da literatura acerca das concepções de avaliação de estudantes do ensino superior realizada por Struyven et al. (2005) permite-nos tirar algumas conclusões interessantes. Nomeadamente, que os/as estudantes percebem práticas avaliativas mais tradicionais como sendo irrelevantes e arbitrárias, isto porque eles/as consideram que estas avaliam apenas a sua capacidade de memória. Assim, outros métodos de avaliação, considerados modernos, são percebidos como representando formas mais justas de avaliar pois consideram que estes conseguem realmente medir as suas competências e capacidades.

Portanto, através destes estudos, conclui-se que é necessário compreender as concepções que os/as estudantes criam acerca da avaliação, tal como o que as origina e afeta. Desta forma, conseguiremos entender qual o impacto das concepções na aprendizagem dos/as estudantes (Lynam & Cachia, 2018). É assim importante descrever quais são os tipos de concepções de avaliação identificadas nos/as estudantes.

2.3.1. Tipos de concepções de avaliação

Brown e Hirschfeld (2008), na 6ª e última versão da *Students' Conceptions of Assessment* (SCoA), definiram quatro grupos de concepções de avaliação nos/as estudantes: 1) a avaliação melhora o ensino e aprendizagem; 2) a avaliação responsabiliza; 3) a avaliação provoca emoções positivas nos/as estudantes; 4) a avaliação é irrelevante e ignorada pelos/as estudantes. Pode existir uma orientação apenas por um destes quatro grupos de concepções ou por vários tipos, combinando aspetos de cada um, sendo habitual esta combinação heterogénea de concepções (Matos et al., 2013).

Por sua vez, estes quatro grupos subdividem-se em oito sub-concepções. Quanto à concepção de melhoria, esta subdivide-se em melhoria (aluno/a) e melhoria (professor/a) (Matos, 2010). Faz assim referência tanto a estudantes como a docentes, na medida em que pressupõe critérios claros que deem *feedback* aos/às estudantes dos passos que podem tomar (Peterson &

Irving, 2008) e, conseqüentemente, as inferências dos/as estudantes relativamente à avaliação permitem que os/as docentes recolham informação que lhes permita melhorar os seus métodos de ensino (Black & William, 2018). Assim, esta conceção prediz respostas adaptativas e autorreguladas (Brown, 2011b).

Uma segunda conceção subdivide-se em responsabilização (aluno/a) e responsabilização (escola) (Matos, 2010). Relativamente às escolas, os resultados das avaliações são percecionados como uma ferramenta utilizada para avaliar a qualidade de cada estabelecimento de ensino (Brown, 2011a). Quanto ao/à estudante, a avaliação é percecionada como espelhando as capacidades dos/as estudantes (Brown, McInerney, & Liem, 2009) e utilizada para prever o sucesso futuro na sua vida académica e profissional (Harris, Harnett, & Brown, 2009). Este tipo de conceção acaba por ditar um *locus* de causalidade externo, tal como uma falta de autonomia (Brown, 2011a), o que contrasta com o facto de que os/as estudantes vão progressivamente procurando alcançar uma maior autonomia (Lord & Jones, 2006). As várias aplicações do SCoA em diferentes amostras, com idades diversas e em vários países, chegaram a conclusões semelhantes, sendo que conceções de responsabilização foram sempre relacionadas negativamente com o desempenho académico (Brown, 2011b).

A conceção de afeto/benefício subdivide-se em afeto (aluno/a) e afeto (turma) (Matos, 2010), sendo que mede o impacto afetivo ou emocional que a avaliação tem nos/as estudantes, podendo afetar positivamente tanto a turma como os/as estudantes individualmente. Acontece que, neste caso, as respostas dos/as estudantes variam conforme as suas perspetivas, sendo que alguns/as percecionam a avaliação como uma fonte de motivação para a turma, incentivando o coletivo a cooperar, tal como, num nível mais individual, representa para estes/as um momento positivo e prazeroso (Solomonidou & Michaelidesb, 2017). Isto acontece quando os métodos de ensino são diversificados, as aulas dinâmicas e com aplicabilidade prática (Lord & Jones, 2006) e em casos em que os/as colegas de turma se sentem motivados/as (Brown et al., 2009a). Porém, outros/as consideram a avaliação como promotora de competitividade e um fator instigador de *stress*, não culminando numa experiência positiva (Solomonidou & Michaelidesb, 2017).

Por fim, a última conceção de avaliação tem uma conotação exclusivamente negativa (Solomonidou & Michaelidesb, 2017), subdividindo-se em irrelevância (má) e irrelevância (ignora) (Matos, 2010). Assim, esta implica a crença de que a avaliação é má ou que pode ser ignorada (Solomonidou & Michaelidesb, 2017) ou rejeitada e irrelevante, por se mostrar injusta (Brown & Hirschfeld, 2008). Desta forma, por um lado, pode ser percecionada como sendo um processo injusto ou que se relaciona subjetivamente com os/as docentes, o que lhe

atribuí características negativas. Por outro lado, estas percepções podem conduzir estudantes a ignorarem o processo de avaliação, o que os/as prejudica pois não conseguem ver as suas vantagens (Solomonidoua & Michaelidesb, 2017). Práticas de avaliação como trabalhos de grupo onde apenas o esforço grupal é avaliado (Hoffman & Rogelberg, 2001), tal como tarefas para as quais não são incluídos critérios claros e explícitos (Maclellan 2001), são tendencialmente classificadas como irrelevantes por estudantes. Adicionalmente, estudantes mais velhos/as apresentam uma maior percepção do significado e consequências da avaliação, tal como se apercebem mais facilmente do facto de que este representa um processo injusto (Assessment Reform Group, 2002). Desta forma, esta é uma conceção de avaliação que pouco se relaciona com as outras três (Brown, 2011b).

Resumidamente, conceções acerca da avaliação que espelham a ideia de que a avaliação é irrelevante; avalia apenas as escolas; prevê o futuro dos/as estudantes deixando-os com a percepção de que não têm o controlo; é um processo desenhado para agradar socialmente (Brown & Hirschfeld, 2008); e que traz benefícios para o clima da turma (Brown, Peterson, & Irving, 2009c), representam conceções de avaliação maladaptativas (Brown & Hirschfeld, 2008, Brown et al., 2009c). Quando estudantes apresentam conceções de avaliação adaptativas, como a percepção de que a avaliação serve para ajudar os/as estudantes a melhorar o seu desempenho e os/as docentes a melhorar/modificar os seus métodos de ensino, então estamos perante conceções promotoras do sucesso académico (Brown & Hirschfeld, 2008).

A investigação de Matos et al. (2013) com estudantes universitários/a brasileiros/as concluiu que as suas conceções acerca da avaliação são, acima de tudo de melhoria do ensino e da aprendizagem. Adicionalmente, consideram que a avaliação também responsabiliza as escolas e estudantes e que não deve ser ignorada, porém, consideram que também pode ser injusta e que o impacto emocional positivo não é muito. Esta mesma investigação estudou as diferenças entre uma faculdade pública e uma privada, concluindo que estudantes da universidade privada apresentam mais conceções de melhoria e de responsabilização, tal como consideram a avaliação menos injusta e mais prazerosa, comparativamente a estudantes da universidade pública, não tendo sido dada uma explicação pelo autor para estes resultados. Já Brown, Peterson, e Irving (2009 citado por Matos et al., 2013) colocam a hipótese de que a conceção de melhoria em estudantes se encontra relacionada com a autorregulação da aprendizagem, enquanto que as conceções de afeto, irrelevância e responsabilização se relacionam negativamente com esta variável.

3. Relação entre motivação para a aprendizagem e avaliação

A avaliação é um processo que afeta a motivação de estudantes (Brookhart & Bronowicz, 2003), podendo atuar como um fator motivador da aprendizagem (Brookhart, 2016). A forma como estudantes percebem as tarefas escolares tem impacto na sua motivação. Bzuneck (2010) afirma que a motivação dos/as estudantes é determinada pela forma como percebem a tarefa, i.e., se lhe atribuem importância, valor e significado; e de acordo com a importância que atribuem a cada disciplina (Jacobs & Newstead, 2000).

O estudo de Seale, Chapman, e Davey (2000) identificou quatro fatores relacionados com a avaliação e que se destacam como promotores da motivação para aprender em estudantes universitários/as. O primeiro refere-se à percepção que os/as estudantes/as têm da relevância que a avaliação possui, sendo que os resultados indicam que a avaliação é percebida como importante quando se relaciona com competências que necessitam de adquirir na prática. O segundo fator refere-se ao conteúdo da avaliação, i.e., se este conteúdo é percebido como essencial ou interessante. O terceiro fator chama a atenção para a importância e impacto que um/a professor/a entusiasmado/a pode ter na motivação dos/as estudantes, nomeadamente ajudando-os/as a se sentirem motivados/as em relação a disciplinas que consideram desinteressantes. Por fim, o último fator refere-se às influências grupais, sendo que os resultados parecem sugerir mudanças de percepção grupais relativamente à avaliação, e.g., enquanto que no 1º ano os/as estudantes consideravam apresentações como sendo pouco motivantes, no 2º ano subiu consideravelmente de lugar. Neste sentido, Mortimer (1998) considera que um dos papéis da avaliação passa por alterar a orientação motivacional do sujeito, isto é, como forma de exemplo, a autoavaliação e a avaliação pelos pares pode promover uma motivação intrínseca numa pessoa que usualmente se sente motivada extrinsecamente.

Os/As estudantes consideram como importante sentir que têm controlo sobre o seu processo de avaliação (Leach, Neutze, & Kepke, 1998). A autonomia encontra-se relacionada com a motivação que os/as estudantes têm para a realização de uma determinada tarefa, i.e., há uma correlação positiva entre a autonomia oferecida aos/as estudantes e a promoção da sua motivação, produtividade e sucesso académico (Lavigne, Vallerand, & Miquelon, 2007; Noels et al., 2000). Uma ferramenta promotora da autorregulação e da motivação intrínseca é o *feedback* (Zimmerman, 2008). Este é usualmente utilizado na avaliação formativa e que tem um impacto importante na eficácia deste tipo de avaliação (Black & William, 1998; Cauley & Mcmillan, 2010). Quando a avaliação se apoia substancialmente no *feedback* construtivo, positivo e informativo, os/as estudantes consideram-na um processo útil, permitindo-lhes compreender o seu desempenho, o progresso alcançado e as formas como podem melhorar

(Peterson & Irving, 2008). Adicionalmente, o *feedback* constitui uma ferramenta útil quando o/a estudante torna a avaliação um processo pessoal e significativo (e.g., avaliação ajuda-me a avaliar o meu progresso) (Zimmerman, 2008).

Porém, nem todo o tipo de *feedback* tem efeitos positivos na aprendizagem. É importante que este não seja utilizado com o intuito de comparar estudantes, mas sim focado na tarefa ou nas estratégias utilizadas pelos/as estudantes, de forma a favorecer o processo de aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007). Neste sentido, os/as estudantes serão capazes de se orientarem em função da aprendizagem, ao invés de em função do desempenho, o que contribui para o aumento da sua perceção de competência e de mestria (Shepard & Penuel, 2018). Apenas estudantes que se sentem confiantes relativamente ao seu sucesso vão sentir prazer perante momentos de avaliação (Leonard & Davey, 2001 citado por Assessment Reform Group, 2002). Da mesma forma, a avaliação nem sempre promove a motivação para a aprendizagem, especialmente quando as avaliações são constantes e em grande quantidade, o *feedback* é dado com atraso e se sobrevaloriza o trabalho individual (Race, 1998).

O ambiente escolar exerce nos/as estudantes pressões originadas do clima competitivo que é fomentado, sendo que os/as professores/as acreditam que ambientes competitivos ajudam os/as estudantes a se sentirem motivados/as. Porém, o efeito é o oposto pois coloca o foco e a motivação nas classificações, o que pressiona os/as estudantes e diminui a sua autonomia, ancorando a sua motivação às notas (Bzuneck & Guimarães, 2010). Corroborantemente, Elton e Johnson (2002) estudaram a avaliação em estudantes universitários/as, demonstrando que o ensino superior tem o seu foco na avaliação sumativa e mantém uma postura mais tradicional e fixa nas avaliações finais. Porém, acontece que esta exclusividade da avaliação sumativa conduz os/as professores/as a ensinarem com as avaliações em mente, tal como incentiva os/as estudantes a estudarem apenas para poderem ter uma boa classificação no teste (Harlen, 2005). Quando há uma preocupação desmedida com as classificações, os incentivos externos que poderão receber, ou ainda com os *rankings* das turmas, então os/as estudantes vão estar focados/as em conseguirem as melhores notas, ao invés de se focarem na melhoria da sua aprendizagem (Black & William, 2010). Neste caso, i.e., quando os/as estudantes se apresentam orientados/as no sentido do desempenho, então encontram-se motivados/as extrinsecamente (Shepard & Penuel, 2018).

Contrariamente, a avaliação formativa tem um papel fundamental na promoção e aumento da motivação e sentimento de realização dos/as estudantes (Cauley & Mcmillan, 2010). Avaliações do tipo sumativas podem ter um impacto negativo na motivação para aprender de estudantes, tanto diretamente através do aumento dos níveis de *stress* antes da

realização de um teste ou baixos níveis de autoestima; como um impacto indireto, nomeadamente nas escolas e docentes (Harlen, 2005). Porém, e tendo em conta o que já foi referido anteriormente, tanto uma orientação motivacional intrínseca como uma extrínseca podem beneficiar os/as estudantes, sendo que estes/as afirmam preferir quando são avaliados/as através de uma variedade de métodos de avaliação, motivando-os/as, até porque lhes permite se exprimirem através de uma multiplicidade de formas (Seale et al., 2000).

É importante notar que o facto de os/as estudantes se envolverem ou não numa aula não depende apenas deles/as, mas também da qualidade do suporte disponibilizado pelo clima de sala de aula, isto é, o clima pode promover ou frustrar os recursos motivacionais inerentes ao/a estudante. O objetivo é que o/a docente promova e incentive esta motivação inerente, ou seja, que adote um estilo motivacional de autonomia-suporte (Reeve, 2006). Assim, e como se tem vindo a observar, a relação estudante-docente é extremamente relevante quando lidamos com questões motivacionais e de envolvimento e sucesso escolar e, caso exista uma coordenação entre as duas entidades, então o papel do/a docente passa por 1) orientar e estruturar o processo de aprendizagem do/a estudante e 2) representar um sistema de suporte que apoie os interesses dos/as estudantes e os/as encoraje durante a sua aprendizagem. Estas são as condições necessárias e promotoras de envolvimento escolar ativo, altos níveis de motivação e aprendizagens significativas (Ryan & Deci, 2000a).

Quer isto dizer que, embora um/a estudante inicialmente se mostre motivado/a, se o ambiente da sala de aula não acompanhar esta base motivacional e se mostrar controlador e desmotivante, então o resultado será expresso na forma de regulação externa, desinteresse e aprendizagem apenas a nível factual (Reeve, 2006). Posto isto, são diversos os estudos (e.g., de Araújo et al., 2014; Deci & Ryan, 2008a; Reeve & Jang, 2006) que indicam que os/as docentes, nomeadamente o seu estilo motivacional, são uma das variáveis mais impactantes na motivação e desmotivação para a aprendizagem de estudantes (Deci & Ryan, 2000; 2008a).

Assim, o estilo motivacional dos/as docentes flui num *contínuo* que vai desde altamente controlador/a a altamente promotor de autonomia. Um estilo controlador procura ter uma aproximação diretiva e autoritária, sendo o/a docente quem determina o que o/a estudante deve fazer, o que não permite atribuir poder de escolha ou autonomia ao/a mesmo/a (Ryan & Deci, 2002). Ao interromper e/ou suspender a autorregulação autónoma de um/a estudante, eficazmente promovendo uma regulação externa, o/a docente estará a agir de uma forma controladora. Alguns comportamentos exemplificadores são, e.g., criticar erros, oferecer soluções ou dizer aos/às estudantes como devem agir (Reeve & Jang, 2006). Assim, uma

orientação controladora irá fomentar uma motivação extrínseca, isto porque impede que o/a aluno/a seja autónomo/a, afetando também a sua autoestima (Ryan et al., 1985).

Em oposição, um estilo promotor de autonomia apresentará estratégias que a desenvolvam, i.e., docentes que permitem que os/as estudantes se expressem, aprendam com os seus sucessos e erros e que procurem soluções para os seus problemas (Ryan & Deci, 2002). Estes/as são professores/as que se preocupam em construir um ambiente informativo, criando um espaço em que os/as estudantes se sintam confortáveis para se exprimirem, mostrando-se disponíveis para os/as ajudar, mas sempre fomentando a sua autonomia e autorregulação (Guthrie & Alao, 1997; Jang et al., 2010). Nestes casos, os/as estudantes mostram-se mais motivados/as intrinsecamente e apresentam uma maior perceção de competência, sendo que os/as professores/as também beneficiam deste ambiente pois permite-lhes receber *feedback* acerca dos seus métodos de ensino (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981).

É, desta forma, essencial incentivar os/as docentes a transitarem de estilos controladores para estilos que suportem a autonomia de estudantes (Reeve, 2009). Investigações recentes (e.g., Lord, Prince, Stefanou, Stolk, & Chen, 2012) têm vindo a demonstrar que quando existe a possibilidade de os/as estudantes serem ativos/as no seu processo de aprendizagem, estes/as sentem-se mais competentes. Na verdade, uma explicação para a diminuição da motivação intrínseca à medida que a escolaridade vai aumentando prende-se com o impacto que o ambiente na sala de aula tem na motivação intrínseca. Assim, de forma a promover uma motivação intrínseca, devemos fomentar, por um lado, o *locus* de causalidade interno, isto é, é importante que os/as estudantes percecionem as suas ações como autodeterminadas. Contrariamente, quando os/as estudantes experienciam um *locus* de causalidade externo, estes/as tendem a atribuir a culpa das suas ações a fatores externos como o controlo ou recompensas atribuídas pelos/as docentes (Ryan et al., 1985).

Porém, os/as estudantes desenvolvem as suas próprias perceções acerca dos acontecimentos e, embora o/a docente esteja a trabalhar o *locus* de causalidade interno e a perceção de competência nos/as estudantes, estes/as podem percecionar isto como uma imposição externa. Uma situação é percecionada como informativa caso promova uma perceção de competência; controladora caso o/a estudante sinta que as suas ações são resultado de fatores externos; e não motivante caso não fomente sentimentos de competência ou de causalidade. Sendo assim, o que promove a motivação intrínseca não são as situações em si, mas sim o significado funcional que o/a estudante retira delas, i.e., a forma como este/a experiencia a situação (Ryan et al., 1985).

Assim observa-se que práticas de avaliação informais e dinâmicas tornam a avaliação um processo agradável para os/as estudantes (Brown & Hirschfeld, 2005). Desta forma, quando estudantes não procuram ignorar a avaliação ou não a consideram como uma interferência no seu processo de aprendizagem, Brown e Hirschfeld (2008) consideram estas crenças como indicativas de que estão a ter um raciocínio que vai ao encontro de teorias como as de Brown e William (1998) acerca da avaliação formativa. Isto é, a autoavaliação efetuada em ambientes formativos desenvolve nos/as estudantes a capacidade de utilizarem a avaliação com a função de melhoria da sua aprendizagem (Brown & William, 1998). Estes são os/as estudantes que mostram melhores desempenhos (Brown & Hirschfeld, 2008). Adicionalmente, observa-se que a motivação nos/as estudantes para obter melhores resultados académicos tem tendência a aumentar quando raciocinam que a sua prestação presente vai impactar o seu futuro (Locatelli, Bzuneck, & Guimarães 2007).

Wise e Cotten (2009) realizaram uma investigação com estudantes universitários/as americanos/as envolvendo duas variáveis motivacionais (tempo de resposta a questões de um teste e presença durante um teste com pouca importância). Relativamente à primeira variável, encontrou-se, por um lado, uma maior relação entre estudantes que demoravam mais tempo a responder, i.e., pensavam mais na sua resposta, e conceções de melhoria e, por outro lado, uma relação entre um menor tempo de resposta, altas conceções de irrelevância e baixas conceções de emoção/afeto. Quanto à segunda variável, identificou-se que a presença no teste foi significativamente maior por estudantes com conceções de melhoria e emoção/afeto, que rejeitavam a irrelevância da avaliação.

Assim, quando os/as professores/as reconhecem alunos/as desmotivados/as, alguns passos que podem tomar no caminho de os/as motivar são: 1) diagnosticar, i.e., identificar se os/as estudantes se encontram motivados/as ou não; e 2) intervir no sentido de fomentar a motivação e corrigir a falta da mesma (Hardré & Sullivan, 2008). Adicionalmente, as perceções que os/as docentes desenvolvem das características motivacionais dos/as estudantes vão ser indicadoras do esforço que colocam em fomentar a motivação do/as alunos/as (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Como forma de conclusão, é importante notar que o ensino pode beneficiar de algumas mudanças que permitam aumentar o impacto positivo que a avaliação tem na motivação de estudantes (Roderick & Engel, 2001).

III. Problemática e hipóteses

Embora a investigação no campo das concepções de avaliação (e.g., Brown, 2011b; Brown & Hirschfeld, 2008; Matos, 2010; Solomonidoua & Michaelidesb, 2017) e, principalmente, da motivação (e.g., Deci & Ryan, 1985, 2008b; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Hattie, 2009) seja vasta, é pouca a informação que relacione estas duas variáveis. Alguns estudos (Brookhart & Bronowicz, 2003; Reeve, 2006) indicam que a avaliação constitui uma variável que influencia a motivação dos/as estudantes, sendo que estes/as constroem as suas próprias perspectivas em relação às atividades (Ryan et al., 1985), nomeadamente, o interesse, valor e utilidade que estudantes atribuem a uma tarefa dita a sua motivação para a realizar (Deci & Ryan, 2008a). Desta forma, mostra-se importante compreender a percepção que os/as estudantes têm acerca da avaliação, do seu objetivo e dos papéis que estes/as desempenham neste processo (Brown & Harris, 2012), i.e., as suas concepções de avaliação. Através do estudo das concepções de avaliação conseguimos promover a qualidade das aprendizagens dos/as estudantes (Entwisle & Entwisle, 1991), tal como melhorar a sua experiência académica (Struyven et al., 2005).

Adicionalmente, o estudo destas variáveis no ensino superior mostra-se pertinente, na medida em que a transição do ensino secundário para a faculdade implica algumas adaptações por parte dos/as estudantes, sendo que estes/as podem identificar um contraste entre as suas necessidades e expectativas e o que o meio tem para lhes oferecer (Winters et al., 2010).

Neste sentido, este estudo tem como primeiro objetivo geral:

Objetivo 1: Caracterizar as orientações motivacionais e as concepções de avaliação de estudantes universitários/as que frequentam a licenciatura de psicologia numa instituição privada em termos do sexo e do ano de frequência do curso.

A variável sexo continua a ser repetidamente estudada no campo da educação, havendo estudos que apontam para a existência de diferenças relativamente à motivação de estudantes (Almeida & Guimarães, 2012; Bonneville-Roussy et al., 2017; Ratelle et al., 2007; Rusillo & Arias, 2004). Da mesma forma, a literatura aponta para mudanças acerca das orientações motivacionais e da motivação de estudantes que ocorrem ao longo da escolaridade (Broussard & Garrison, 2004; Khawajaa et al., 2013; Leach & Zepke, 2011).

A entrada na faculdade acarreta, para muitos/as estudantes, novas responsabilidades e preocupações, sendo que inúmeros/as alunos/as têm que gerir experiências educacionais com experiências laborais (Leach & Zepke, 2011; Sheard et al., 2010). Nomeadamente, estudantes no início da vida universitária admitem ter alguma dificuldade em conciliar estas duas vertentes, acabando por dedicar menos tempo aos estudos (McInnis, 2001). Contudo, a faculdade tem o

potencial de ser um meio promotor de autonomia (Ratelle et al., 2007). Neste sentido, os/as universitários/as encontram-se maioritariamente motivados/as de forma autónoma (Alcará, 2007; Almeida, 2012; Dantas & Palheiros, 2013; Ratelle et al., 2007) e com valores superiores nos tipos de regulação mais autónomos (i.e., identificada e intrínseca) (Alcará, 2007; Dantas & Palheiros, 2013). Porém, a motivação autónoma mostra uma tendência a decrescer ao longo do ensino superior, especialmente na passagem do 1º para o 2º ano (Jacobs & Newstead, 2000; Pan & Gauvain, 2012), o que pode espelhar as dificuldades de adaptação dos/as estudantes ao ensino superior (Pan & Gauvain, 2012). Adicionalmente, parece que a motivação volta a recuperar no 3º ano (Jacobs & Newstead, 2000; Müller & Palekčić, 2005).

Consequentemente, o primeiro problema e hipótese do estudo relativamente ao primeiro objetivo são:

Problema 1: Será que a motivação para ir à faculdade varia com o ano de frequência do curso?

Hipótese 1: A motivação autónoma decresce com o aumento do ano de frequência de curso.

Relativamente ao sexo, a literatura explica que o sexo feminino apresenta níveis de motivação intrínseca e autodeterminada superiores (Almeida & Guimarães, 2012; Bonneville-Roussy et al., 2017; Martin, 2004); interesse académico superior e perceção das atividades académicas como sendo mais prazerosas (Gentry et al., 2002); maior persistência perante dificuldades; gestão do estudo de forma mais eficiente (Martin, 2004); e maior frequência nas aulas (Sander & Sanders, 2007) em comparação com o sexo oposto.

Desta forma, o segundo problema e hipótese considerados são:

Problema 2: Será que o sexo dos/as estudantes está relacionado com a sua motivação para ir à faculdade?

Hipótese 2: O sexo feminino apresentará valores mais elevados de motivação autónoma do que o sexo masculino.

Em relação às conceções de avaliação, não encontramos informação que as relacione com o sexo de estudantes e, considerando o ano de frequência de curso, os dados encontrados também foram poucos. Nomeadamente, sabemos que, de acordo com Brown e Harris (2012) as conceções de melhoria são as que se encontram mais presentes, independentemente da idade dos/as estudantes.

Posto isto, foram construídas as seguintes questões de investigação:

Problema 3: Será que as conceções de avaliação de estudantes variam consoante o ano de frequência do curso?

Problema 4: Será que o sexo está relacionado com as concepções que estudantes têm de avaliação?

Por fim, foi ainda colocado um segundo objetivo para o estudo:

Objetivo 2: Verificar se existem relações entre as orientações motivacionais e as concepções acerca da avaliação de estudantes universitários/as.

Tanto a regulação intrínseca como a regulação identificada são formas de motivação autónomas que apresentam um *locus* de causalidade interno, enquanto que os tipos de regulação externa e introjetada são formas controladoras, isto porque se referem a pressões internas ou externas (Olafsen et al., 2018; Van den Broeck et al., 2016). Acontece que, o sujeito sente a necessidade de ser autónomo, e, conseqüentemente, esta necessidade é promotora de motivação intrínseca (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Assim, tem, naturalmente, existido um interesse crescente em promover, nos/as estudantes, a autonomia e perceção de controlo e, conseqüentemente, desenvolver nos/as docentes as ferramentas necessárias de forma a serem capazes de construir ambientes promotores de autonomia (Reeve & Jang, 2006).

Neste sentido, sabe-se que a concepção de melhoria prediz respostas adaptativas e autorreguladas (Brown, 2011b). Brown, Peterson, e Irving (2009 citado por Matos et al., 2013) consideram que possa existir uma relação exclusiva entre este tipo de concepção de avaliação e a autorregulação da aprendizagem, promovendo comportamentos autorregulados no/a estudante. O estudo de Wise e Cotten (2009) demonstrou que estudantes com concepções de melhoria, numa situação de teste, dedicam mais tempo a responder a cada questão e mostram uma maior presença no dia, o que demonstra a relação entre a avaliação e estas duas variáveis motivacionais. Conseqüentemente, Brown e Hirschfeld (2008) consideram que estudantes que não apresentam concepções de irrelevância e que não percebem a avaliação como uma interferência no seu processo de aprendizagem apresentam um perfil que vai ao encontro de teorias como as de Brown e William (1998) que afirmam que a autoavaliação realizada num ambiente formativo estimula os/as estudantes a usarem a avaliação para melhorarem a sua aprendizagem.

Foram, assim, delineados os seguintes problemas e hipóteses relativamente ao segundo objetivo:

Problema 5: Será que existe uma relação entre as concepções de avaliação de estudantes e as orientações motivacionais?

Hipótese 3: Estudantes com concepções de avaliação de melhoria apresentarão uma motivação mais autónoma.

Hipótese 4: Estudantes com concepções de avaliação de responsabilização e de irrelevância apresentarão uma motivação mais controlada.

Contrariamente ao que se constatou até ao momento, quando os/as estudantes apresentam um *locus* de causalidade externo, a tendência é não se responsabilizarem pelas suas ações, culpando fatores externos (Brown, 2011a), sendo que uma situação é percecionada como controladora quando o/a estudante sente que as suas ações são resultado de fatores externos (Ryan et al., 1985). A concepção de responsabilização vai ao encontro destes factos, responsabilizando entidades externas pela aprendizagem dos/as estudantes, o que não é promotor de autonomia (Brown, 2011a).

Já em relação à concepção de irrelevância, estudantes que demonstram menos concepções orientadas para a melhoria e para aspetos formativos da avaliação, também percecionem a avaliação como sendo irrelevante (Brown & Harris, 2012). Sabe-se que, para promovermos a motivação intrínseca, é necessário que as tarefas de aprendizagem sejam percecionadas pelos/as estudantes como sendo interessantes, desafiantes e significativas (Deci & Ryan, 2008a) e que seja disponibilizado *feedback* claro e eficaz acerca do progresso na realização da tarefa (Bzuneck, 2010); sendo também essencial que as tarefas promovam um sentimento de competência nos/as estudantes (Ryan et al., 1985). Maclellan (2001) afirma que estudantes tendencialmente consideram a avaliação como sendo irrelevante quando não lhes são disponibilizados critérios claros e explícitos.

Adicionalmente, é possível observar que estudantes que percecionam a escola e/ou os/as docentes como as entidades responsáveis pela avaliação, e que consideram a avaliação um processo irrelevante, apresentam concepções de avaliação maladaptativas e promotoras do insucesso académico (Brown & Hirschfeld, 2008).

Por fim, surge uma última questão de investigação:

Problema 6: Será que estudantes com concepções de avaliação de afeto apresentarão uma motivação mais autónoma?

Tendo em atenção a literatura existente acerca deste tipo de concepção, não é possível chegar a um consenso, pois diferentes autores/as mostram diferentes resultados. Posto isto, alguns/mas autores/as consideram esta concepção como não favorecendo os/as estudantes individualmente e a dinâmica de turma (Brown et al., 2009 citado por Matos et al., 2013; Brown et al., 2009c). Porém, Brown et al. (2009a) demonstram, no seu estudo com estudantes do ensino secundário, que ambientes informais de avaliação são percecionados, por um lado, como beneficiando afetivamente a turma, criando melhores dinâmicas e, por outro lado, como sendo

passíveis de serem ignorados. Contrariamente, ambientes formais focados nos testes estão associados a menores níveis de prazer individual relativamente à avaliação.

O estudo de Solomonidoua e Michaelidesb (2017) ilustra esta problemática, sendo que os/as estudantes, quando questionados/as, apresentaram percepções díspares em relação à avaliação. Enquanto que alguns/mas percebem a avaliação como um momento positivo para o coletivo, incentivando a turma a cooperar, outros/as admitem surgir um clima de competitividade. Adicionalmente, enquanto que alguns/mas estudantes associam *stress* ao processo avaliativo, relacionando-o com características negativas, outros/as estudantes admitem que, se existir uma boa preparação antes de uma avaliação, se sentem bem quando acertam nas respostas. Lord e Jones (2006) afirmam que um ambiente em que as aulas são dinâmicas e os métodos de ensino são diversificados contribuem para experiências positivas de avaliação.

IV. Método

1. Desenho de investigação

A presente investigação caracteriza-se como um estudo correlacional, pois a intenção foi estabelecer relações entre variáveis (Coutinho, 2008), e comparativo, nomeadamente na análise do sexo e ano de frequência do curso sendo que, a metodologia utilizada será a quantitativa, através dos dois questionários apresentados anteriormente. Tendo em conta que o objetivo do estudo apresentado não passa por conhecer as variáveis em grande pormenor e profundidade, mas é sim testar padrões gerais e relações entre variáveis, utilizando uma amostra de considerável número, o método quantitativo mostra-se como o mais indicado (Ragin & Amoroso, 2010). Adicionalmente, os questionários representaram o instrumento mais adequado pois permitem o anonimato no caso de alguma questão se mostrar mais sensível para alguém, tal como nos permitiu, por um lado, chegar a um maior número de pessoas (Adams & Cox, 2008; Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011; Munn & Drever, 1999) e, por outro lado, a comparação da informação recolhida (Munn & Drever, 1999).

2. Participantes

A amostra constituinte deste estudo foi composta por 323 estudantes do ensino superior, nomeadamente que frequentavam o 1º, 2º e 3º anos da licenciatura de psicologia de uma universidade privada da zona de Lisboa. Tendo em conta a área da licenciatura, a maioria da amostra, 81.7% (N=264), foi do sexo feminino, sendo que 13.3% (N=43) foram do sexo masculino e que 5% (N=16) omitiram esta informação. As idades dos/as participantes variaram entre os 18 e os 56 anos de idade, sendo que a idade média foi de 21 anos. A distribuição por faixa etária foi: 203 estudantes até aos 20 anos; 99 estudantes entre os 21 e os 25 anos; 13 estudantes entre os 26 e os 40 anos; e 8 estudantes pertencem à faixa etária dos 41 aos 56 anos. Relativamente à distribuição por ano de escolaridade, 108 estudantes frequentavam o 1º ano de licenciatura, enquanto que 104 frequentavam o 2º ano e 111 frequentavam o 3º ano.

É ainda importante salientar que a amostra foi não probabilística e por conveniência, i.e., os/as participantes foram selecionados/as devido à acessibilidade, sendo que podem não ser representativos/as da população-alvo (Rovai, Baker, & Ponton, 2014). Chegámos aos/às estudantes através de visitas às salas de aulas para a passagem dos questionários, com a aprovação prévia por parte dos/as docentes responsáveis pelas cadeiras. Assim, os critérios de inclusão passam por: 1) frequentarem o ensino universitário na universidade privada de escolha; e 2) estarem inscritos/as e frequentarem a licenciatura de psicologia.

3. Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos neste estudo, nomeadamente a Escala da Motivação para universitários (EMA) originalmente de Vallerand, Blais, Brière, e Pelletier (1989) e a *Students' Conceptions of Assessment VI* (SCoA VI) (Brown, 2006).

Os resultados apresentados foram analisados com recurso à versão 25 do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS Statistics).

3.1. Escala da Motivação Académica (EMA)

3.1.1. Descrição do instrumento

A versão original desta escala é canadiana, intitulada de *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Foi desenvolvida e validada na língua francesa por Vallerand et al. (1989), sendo que foi posteriormente traduzida para inglês por Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, e Vallières (1992), originando a *Academic Motivation Scale* (AMS). O objetivo da escala passa por medir a motivação para a aprendizagem, baseando-se nos conceitos e literatura da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985).

A versão portuguesa desta escala foi trabalhada por Oliveira (in press), que estudou as propriedades psicométricas do questionário a partir das versões brasileiras da escala que nomearam de Escala da Motivação Académica (EMA) (Boruchovitch, 2008; Guimarães & Bzuneck, 2008). Esta versão é composta por 30 itens, o que corresponde a seis itens por dimensão. Na Tabela 1 encontra-se detalhada a distribuição dos 30 itens pelas respetivas dimensões.

Tabela 1

Distribuição dos Itens pelas Respetivas Dimensões

Dimensões	Itens	Nº total de itens
Regulação intrínseca	1, 6, 11, 16, 21, 26	6
Regulação identificada	2, 7, 12, 17, 22, 27	6
Regulação introjetada	3, 8, 13, 18, 23, 28	6
Regulação extrínseca	4, 9, 14, 19, 24, 29	6
Desmotivação	5, 10, 15, 20, 25, 30	6

Alguns exemplos de itens presentes na escala, por dimensão, e respetivas definições por Deci e Ryan (2002) são: regulação intrínseca, i.e., realização de um atividade pelo prazer inerente à sua execução “Eu vou à Faculdade pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com professores/as”; regulação identificada, i.e., realização de uma tarefa

pois atribui-lhe importância e valor “Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto”; regulação introjetada, i.e., execução da tarefa como forma de evitar sentimentos de vergonha ou culpa “Eu vou à Faculdade para mostrar a mim mesmo/a que sou uma pessoa inteligente”; regulação extrínseca, i.e., presença de incentivos externos que promovem a realização da atividade “Ver os meus/minhas amigos/as é o principal motivo pelo qual eu vou à Faculdade”; e desmotivação, que se caracteriza pela carência de motivação “Eu realmente sinto que estou a perder o meu tempo na Faculdade”.

As respostas ao instrumento são realizadas a partir de uma escala de *Likert* de 5 pontos que vai desde 1 (“discordo totalmente”) a 5 (“concordo totalmente”). Ao assinalarem a resposta pretendida, os/as participantes estarão a responder à questão “Porque é que vai à Faculdade?”. Para interpretar a escala, um *score* alto na dimensão avaliada corresponde ao estilo regulatório que está a ser avaliado. Quanto mais alto for o *score*, mais representará o tipo de regulação a ser avaliado.

3.1.2. Propriedades psicométricas do instrumento

3.1.2.1. Análise fatorial

Após a aplicação da escala aos/às participantes, efetuou-se uma análise fatorial exploratória de rotação varimax com normalização de kaiser que teve como objetivo validar a escala e observar como se comportavam os itens e dimensões da escala (Tabela 2). Ao realizarmos a primeira análise fatorial, extraímos 7 fatores que não correspondiam aos originais, o que demonstra que os itens não se agruparam nos fatores esperados. Assim, foi necessário eliminar alguns itens, nomeadamente 8, de forma a conseguirmos chegar às 5 dimensões pretendidas. Foram assim eliminados 2 itens de cada escala, à exceção do fator desmotivação que manteve os 6 itens originais. A justificação para a eliminação prende-se com o facto de se encontrarem com uma saturação abaixo de 0.40 ou porque saturavam em duas dimensões simultaneamente. Portanto, ao fator regulação identificada foram eliminados os itens 12 e 22; ao fator regulação introjetada foram excluídos os itens 8 e 18; à dimensão regulação intrínseca foram excluídos os itens 21 e 26; e ao fator regulação extrínseca foram eliminados os itens 24 e 29.

Tabela 2

Resultado da Análise Fatorial da EMA

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
DES25	.841				
DES20	.780				
DES10	.668				
DES30	.650				
DES15	.635				
DES5	.608				
EX19		.823			
EX9		.787			
EX14		.784			
EX4		.547			
IN11			.779		
IN6			.764		
IN1			.700		
IN16			.632		
INJ3				.785	
INJ13				.765	
INJ23				.719	
INJ28				.616	
IDT2					.715
IDT7					.713
IDT17					.707
IDT27		.425			.558
% Variância	24.732%	16.893%	9.050%	5.717%	4.850%
Total					
Cumulativa					
Explicada					
(61.243%)					

Nota. DES = desmotivação; EX = regulação extrínseca; IN = regulação intrínseca; INJ = regulação introjetada; ID = regulação identificada.

É importante ressaltar que, embora o item 27 sature em duas dimensões, regulação extrínseca (.425) e regulação identificada (.558), a saturação é superior na dimensão a que pertence e, tendo em conta que ao retirarmos o item, o α desce de valor consideravelmente (0.60), decidimos mantê-lo.

3.1.2.2. Confiabilidade

Após encontrada a estrutura subjacente a esta escala, procedemos ao cálculo da análise da confiabilidade de cada dimensão do instrumento (Tabela 3).

Tabela 3

Coefficiente de Consistência Interna das Várias Dimensões do EMA

Dimensões	DES	EX	INJ	IDT	IN
<i>α de Cronbach</i>	.806	.794	.735	.754	.789

Nota. DES = desmotivação; EX = regulação extrínseca; IN = regulação intrínseca; INJ = regulação introjetada; ID = regulação identificada.

Da análise da Tabela 3 concluímos que os cinco fatores da escala apresentam valores de confiabilidade adequados, i.e., um α de *Cronbach* > 0.70 (Nunnally, 1978 citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tendo em conta todas as informações apresentadas, concluímos que o instrumento (Anexo A) apresenta condições psicométricas para ser utilizado neste estudo.

3.2. *Students' Conceptions of Assessment VI (SCoA VI)*

3.2.1. Descrição do instrumento

O SCoA foi originalmente desenvolvido por Brown (2006) e utilizado em estudantes do secundário da Nova-Zelândia. A escala utilizada neste estudo foi a adaptação brasileira do SCoA por Matos (2010). Este instrumento avalia as concepções de estudantes acerca da avaliação, seguindo a concetualização das concepções de avaliação encontrada na literatura (e.g., Brown, 2006; Brown & Hirschfeld, 2008). Desta forma, o instrumento original de Brown (2006) distribui os 33 itens por 4 dimensões das concepções de avaliação: melhoria, i.e., concepção de que a avaliação permite melhorar o processo de ensino e aprendizagem para os/as estudantes e docentes; emoção, i.e., a avaliação promove respostas emocionais positivas nos/as estudantes e na turma; irrelevante, i.e., a avaliação é injusta, má e passível de ser ignorada (Brown et al., 2009a); e responsabilização, i.e., a sua função passa por avaliar a qualidade das escolas (Brown 2011a) e associa os/as estudantes às suas classificações (Brown et al., 2009b). Consequentemente, podem ser subdivididas em 8 dimensões mais específicas: 1) melhoria (aluno/a); 2) melhoria (professor/a); 3) afeto (aluno/a); 4) afeto (turma); 5) irrelevante (má); 6) irrelevante (ignorar); e 7) responsabilização (aluno/a); e 8) responsabilização (escola).

Na Tabela 4 encontra-se detalhada a distribuição original dos itens da escala pelas suas respetivas dimensões.

Tabela 4

Distribuição dos Itens pelas suas Respetivas Dimensões

Dimensões	Itens	Nº total de itens
Melhoria (aluno/a)	1, 10, 14, 15, 19	5
Melhoria (professor/a)	5, 8, 9, 23, 27, 30	6
Afeto (aluno/a)	6, 31	2
Afeto (turma)	2, 12, 17, 21, 25, 28	6
Irrelevante	3, 13, 18, 22, 26	5
Irrelevante (ignorar)	7, 29, 32	3
Responsabilização (aluno/a)	4, 16, 20, 33	4
Responsabilização (escola)	11, 24	2

Alguns exemplos de itens são: 1) melhoria (aluno/a) “Eu presto atenção aos meus resultados da avaliação para me concentrar no que posso melhorar da próxima vez”; 2) melhoria (professor/a) “A avaliação ajuda os/as professores/as a acompanharem o meu progresso”; 3) afeto (aluno/a) “A avaliação é uma experiência envolvente e agradável para mim”; 4) afeto (turma) “A minha turma apoia-se mais quando somos avaliados/as”; 5) irrelevante (má) “A avaliação é injusta para os/as estudantes”; 6) irrelevante (ignorar) “Eu não ligo aos meus resultados da avaliação”; 7) responsabilização (aluno/a) “Os resultados da avaliação mostram o quanto eu sou inteligente”; 8) responsabilização (escola) “A avaliação mede a qualidade das escolas”.

Relativamente ao formato de respostas, o SCoA VI utiliza uma escala de resposta de *Likert* de 6 pontos: discordo fortemente, discordo na maior parte, concordo ligeiramente, concordo moderadamente, concordo na maior parte e concordo fortemente. Em relação à interpretação dos resultados, esta é realizada da seguinte forma: um *score* alto na dimensão avaliada corresponde à conceção de avaliação que está a ser avaliada. Quanto mais alto for o *score*, maior será a representação.

3.2.2. Propriedades psicométricas do instrumento

O estudo das propriedades psicométricas foi realizado por etapas: 1) primeiramente foi realizada uma adaptação do português do Brasil para o português de Portugal pela investigadora; 2) posteriormente seguiu-se a aplicação do questionário a uma pequena amostra

de estudantes universitárias que foram instruídas a dar *feedback* relativamente à linguagem apresentada no questionário; 3) foram, de seguida, realizadas as alterações necessárias decorridas do *feedback* recebido pelas estudantes.

A distribuição dos itens pelas dimensões também foi alterada para a presente versão portuguesa. Os itens foram trocados, sendo-lhes atribuída uma nova posição na escala. Esta passou a ter 32 itens ao invés dos 33 originais, isto porque, à semelhança da investigação brasileira (Matos, 2010), achamos que o último item “Assessment tells my parents how much I've learnt” não se aplicava à população universitária portuguesa.

Desta forma, a Tabela 5 demonstra a nova estrutura da escala.

Tabela 5

Nova Distribuição dos Itens pelas suas Respetivas Dimensões

Dimensões	Itens	Nº de itens por dimensão
Melhoria (aluno/a)	1, 9, 17, 27, 31	5
Melhoria (professor/a)	5, 13, 21, 24, 30, 32	6
Emoção (aluno/a)	2, 10	2
Emoção (turma)	6, 14, 18, 22, 25, 28	6
Irrelevante (injusta, dificulta, imprecisa, sem utilidade)	3, 11, 19, 23, 26	5
Irrelevante (ignorar)	7, 15, 29	3
Responsabilização (futuro)	4, 12, 20	3
Responsabilização (escola)	8, 16	2

3.2.2.1. Análise fatorial

Após a aplicação da escala e com o objetivo de compreender como se comportavam os itens e dimensões, procedeu-se a várias análises fatoriais exploratórias de rotação varimax com normalização de kaiser da nova versão do instrumento (Tabela 6). Ao realizarmos a primeira análise fatorial, extraímos 8 fatores que não correspondiam aos originais, o que é indicador de que os itens se agruparam num número superior de dimensões ao que era esperado. Após a eliminação de 9 itens, ou porque se encontravam abaixo de 0.40 ou porque saturavam em duas ou mais dimensões, restaram 23 itens. Foram, então, eliminados os seguintes itens e dimensões: 2 e 10, correspondentes ao fator emoção (aluno/a); item 27 do fator melhoria (aluno/a); itens 7, 15 e 29 correspondentes ao fator irrelevante (ignorar); e itens 13, 21 e 32 do fator melhoria (professor/a). Adicionalmente, e como se pode observar, o fator responsabilização foi criado a partir da junção das duas dimensões externas (futuro e escola) (Tabela 6).

Sendo assim, após termos realizado as várias análises fatoriais exploratórias, foi possível chegarmos a uma estrutura com 5 fatores: emoção (turma) com 6 itens (6, 14, 18, 22, 25, 28); melhoria (aluno/a) com 4 itens (1, 9, 17, 31); irrelevante (injusta, dificulta, imprecisa, sem utilidade) com 5 itens (3, 11, 19, 23, 26); melhoria (professor/a) com 3 itens (5, 24, 30); e responsabilização com 5 itens (4, 8, 12, 16, 20).

Tabela 6

Resultado da Análise Fatorial do SCoA

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
ET18	.894				
ET25	.892				
ET6	.793				
ET22	.741				
ET14	.733				
ET28	.703				
MA17		.835			
MA9		.804			
MA1		.770			
MA31		.639			
IR19			.737		
IR3			.731		
IR11			.654		
IR26			.642		
IR23			.601		
ResF12				.728	
ResE16				.669	
ResF4				.635	
ResE8				.552	
ResF20				.533	
MP30					.832
MP24					.791
MP5					.543
% Variância Total	26.851%	11.852%	8.123%	7.061%	5.266%
Cumulativa					
Explicada (59.153%)					

Nota. ET = emoção turma; MA = melhoria aluno/a; IR = irrelevante; ResF = responsabilização futuro; ResE = responsabilização escola; MP = melhoria professor/a.

3.2.2.2. Confiabilidade

Após a análise da estrutura da escala, procedemos ao cálculo da análise da confiabilidade de cada dimensão do instrumento (Tabela 7).

Tabela 7

Coefficiente de Consistência Interna das Várias Dimensões do SCoA

Dimensões	ET	MA	IR	Res	MP
α de Cronbach	.896	.795	.733	.674	.753

Nota. ET = emoção turma; MA = melhoria aluno/a; IR = irrelevante; ResF = responsabilização futuro; ResE = responsabilização escola; MP = melhoria professor/a.

Todas as dimensões da escala, à exceção da responsabilização, apresentam confiabilidade adequada, pois possuem um α de Cronbach > 0.70 (Nunnally, 1978 citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006). Apesar dos valores do α na dimensão responsabilização não estarem dentro do critério de aceitação, optamos por permanecer com as alterações pois a dimensão mostra-se mais forte junta, estando próximo do valor de α .

Tendo em conta todas as informações supracitadas, concluímos que o instrumento SCoA VI (Anexo B) apresenta condições psicométricas para ser utilizado neste estudo.

4. Procedimentos

Como já referimos, as escalas foram aplicadas numa instituição privada da grande região de Lisboa a estudantes que frequentavam a licenciatura de psicologia (1º, 2º e 3º anos equivalente ao 1º ciclo). Os instrumentos foram aplicados nas salas de aula onde se encontravam os/as estudantes, num único momento e coletivamente, em horários combinados com os/as docentes de três unidades curriculares (UC) da licenciatura de psicologia, uma UC para cada um dos três anos do curso, escolhidas por motivos de maior presença nas aulas. Os/As docentes de cada UC foram contactados/as com antecedência e mostraram-se disponíveis a cooperar com o procedimento.

Cada par de instrumentos tinha um número a ele associado, i.e., os/as estudantes foram codificados em números de forma a sabermos a quem cada dois questionários pertenciam. Os instrumentos foram aplicados de forma contrabalançada, i.e., a metade dos/as alunos/as aplicou-se primeiro o EMA e depois o SCoA e à outra metade a aplicação fez-se de forma inversa. Na folha de rosto do primeiro questionário aplicado, eram feitas algumas questões

sociodemográficas que pretendiam recolher as seguintes informações: idade, sexo, ano e se a presente faculdade e o curso de psicologia representavam, cada um, a primeira escolha do/a participante. Adicionalmente, cada questionário tinha um outro cabeçalho com instruções acerca do preenchimento do mesmo. Este processo de recolha de dados ocorreu durante as primeiras semanas do 2º semestre.

Todos os procedimentos que envolveram a realização deste estudo estão de acordo com os princípios éticos. Assim, os dados foram recolhidos de forma anónima e este processo não admitiu, de forma alguma, a recolha de informação pessoal que permita identificar os/as participantes. Para o efeito, antes da entrega dos questionários aos/às participantes, foram informados/as oralmente no que consiste a investigação e que a sua participação neste estudo é completamente voluntária e anónima e que se poderão retirar do estudo a qualquer momento através da não entrega do questionário.

V. Apresentação e análise de resultados

Serão de seguida apresentados os resultados mais relevantes que decorreram da análise dos dados recolhidos através dos instrumentos EMA e SCoA VI. Sendo assim, com o primeiro objetivo do estudo pretendíamos caracterizar as orientações motivacionais e as conceções de avaliação de estudantes universitários/as relativamente ao sexo e ano de frequência do curso.

1. Caracterização dos perfis de regulação da motivação dos/as estudantes

Primeiramente foi importante caracterizar os perfis de regulação da motivação da totalidade da amostra. Esta análise e caracterização foi conseguida através do cálculo das médias das dimensões do instrumento.

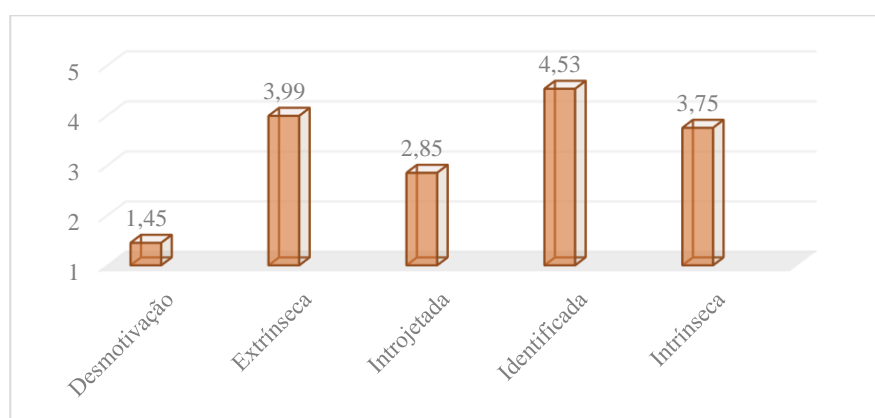


Figura 2. Médias correspondentes aos fatores da variável motivação para o total da amostra

A Figura 2 expõe os valores médios obtidos e que permitem desenhar um perfil motivacional para a totalidade da amostra relativamente às cinco dimensões motivacionais em estudo. A análise da figura permite-nos declarar que os valores médios variam entre 1 e 5, correspondendo o valor 3 ao ponto médio. Desta forma, podemos constatar que todas as dimensões, à exceção da dimensão desmotivação ($M = 1,45$) e introjetada ($M = 2,85$), apresentam um valor superior ao ponto médio. Sendo assim, estes resultados revelam que, para os/as estudantes da licenciatura de psicologia, a desmotivação é baixa e, em contraste, a regulação identificada é o tipo de regulação que apresenta o valor mais elevado, destacando-se das regulações intrínseca e externa que apresentam valores mais próximos.

De forma a compreender melhor os resultados, foi realizado o cálculo da média da variável motivação autónoma, que compreende a regulação intrínseca e identificada, e a variável motivação controlada, correspondente à regulação externa e introjetada. Os resultados indicam que os/as estudantes estão mais motivados autonomamente ($M = 4,14$) do que

controladamente ($M = 3.42$). Adicionalmente, e para uma análise ainda mais profunda, foi calculada a média do Índice de Autonomia Relativa (RAI).

O RAI é calculado a partir da seguinte fórmula: $2 \times \text{Total da Motivação Intrínseca} + \text{Total da Motivação Identificada} - \text{Total da Motivação Introjeteada} - 2 \times \text{Total da Motivação Externa}$. Este índice possibilita compreender se os/as estudantes se encontram mais autodeterminados/as (indicativo por um valor positivo) ou se apresentam uma motivação mais controlada (valor negativo) (Vallerand & Bissonnette, 1992). O estudo de Grolnick e Ryan (1989) demonstra que altos resultados estão relacionados com sentimentos de prazer em relação à escola, tal como formas proativas de lidar com o insucesso. Portanto, os resultados demonstram que a média do RAI é de 1.19, com um desvio padrão de 2.27 e um valor mínimo de -5 e máximo de 10.75. Tendo em conta que o resultado da média é positivo, este é indicador de uma maior motivação autónoma nos/as estudantes.

Perante estes resultados, podemos concluir que os/as estudantes apresentam uma motivação mais autónoma, gerindo-se maioritariamente por uma regulação identificada, o que indica que, embora não realizem as tarefas académicas pelo prazer inerente a estas, o/a estudante identifica valor e importância na tarefa, o que permite comportamentos autodeterminados (Deci & Ryan, 2008a).

2. Relação entre a motivação e o ano de frequência do curso dos/as participantes

O primeiro problema do estudo procura compreender se a motivação para ir à faculdade varia com o ano de frequência do curso. Mais especificamente a Hipótese 1 presume que a motivação autónoma decresce com o aumento do ano de frequência de curso. Desta forma, foi primeiramente importante descrever a relação entre a variável ano de frequência do curso, a desmotivação e as formas de regulação motivacional autónoma e controlada.

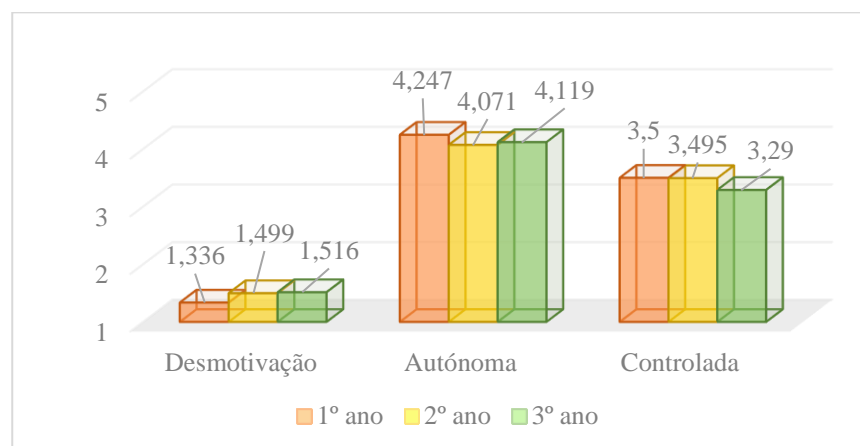


Figura 3. Médias correspondentes à desmotivação e à motivação autónoma e controlada relativamente aos três anos do curso para o total da amostra

A análise da Figura 3 permite-nos declarar que os valores médios variam entre 1 e 5, correspondendo o valor 3 ao ponto médio. Desta forma, podemos constatar que a desmotivação exibe valores abaixo da média, porém, que mostram uma subida à medida que os anos passam, o que demonstra que há uma tendência para que os/as estudantes se vão sentindo/a cada vez mais desmotivados/as ao longo do curso. Já a motivação autónoma apresenta valores superiores comparativamente à controlada, sendo que o 1º ano é o que sobressaí, i.e., apresenta valores mais altos do que o 2º e 3º anos. Sendo assim, estes resultados revelam que os/as estudantes da licenciatura de psicologia estão mais motivados/as, nomeadamente autonomamente, no seu 1º ano.

Assim, de forma a verificarmos se o efeito era significativo, efetuamos uma análise de variância univariada ANOVA. Os resultados indicaram que o efeito da variável ano é significativo em relação à motivação autónoma [$F(2,320) = 4.9, p = .008, \eta^2_p = .03$]. De forma a conseguirmos interpretar estes resultados com maior profundidade, foi realizado um teste *Tukey HSD*, que permite identificar quais as diferenças entre os grupos, sendo este o teste mais robusto no que toca à homogeneidade das variâncias (Maroco, 2007). Sendo assim, com o teste *Tukey HSD*, foi possível verificar, através das médias, que a motivação autónoma diminui consideravelmente do 1º ano de licenciatura ($M = 4.2473$) para o 2º ano ($M = 4.0713$) para $p = .011$, e que sobe ligeiramente na transição para o 3º ano ($M = 4.1197$), no entanto, essas diferenças não são significativas. Assim, a Hipótese 1 confirma-se do 1º para o 2º ano, mas não se confirma do 2º para o 3º ano, e do 1º para o 3º ano.

Como complemento ao estudo fomos ainda analisar a regulação controlada relativamente ao ano de frequência do curso, sendo que encontramos diferenças significativas entre o 1º ano ($M = 3.5004$) e o 3º ano ($M = 3.2905$) e entre o 2º ano ($M = 3.4952$) e o 3º ano ($M = 3.2905$). Ou seja, neste grupo de estudantes, a motivação controlada diminui com o aumento do ano de frequência no curso de psicologia. Verificou-se, ainda, que não existem diferenças significativas entre os diferentes anos de curso relativamente ao RAI.

3. Relação entre a motivação e o sexo dos/as participantes

O segundo problema do estudo pretende correlacionar as formas de regulação da motivação com o sexo dos/as participantes. Assim, primeiramente, foi realizada uma análise descritiva com o objetivo de verificar quais os valores médios do sexo feminino e do sexo masculino nas dimensões relativas à regulação da motivação. Os resultados são apresentados na Figura 4.

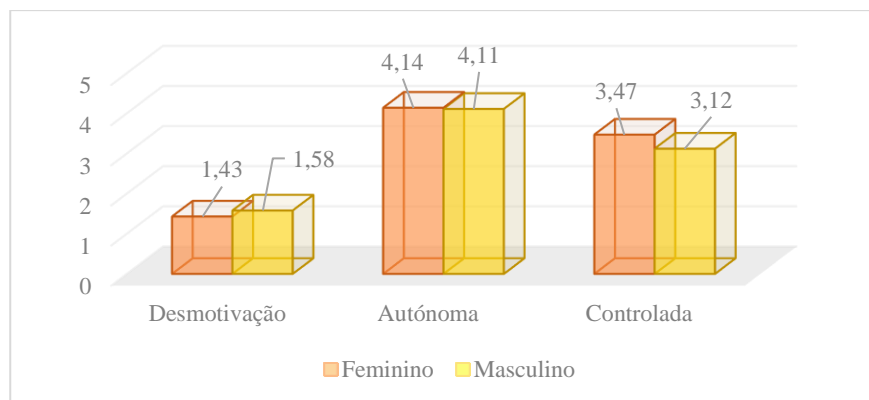


Figura 4. Perfil motivacional dos/as estudantes a partir das médias correspondentes à motivação autônoma e controlada

Como se pode observar, as diferenças entre os sexos são mínimas na motivação autônoma, sendo que o sexo feminino apresenta médias superiores na motivação autônoma e controlada. Foi assim importante entender se havia diferenças significativas entre os sexos. Neste sentido, foi realizada uma ANOVA de forma a compreender se o sexo dos/as estudantes estava relacionado com a sua motivação para ir à faculdade e, mais especificamente e de acordo com a Hipótese 2 do estudo, se o sexo feminino apresentaria valores mais elevados de motivação autônoma do que o sexo masculino. Verificou-se através deste teste que não haviam diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino relativamente à regulação motivacional autônoma, i.e., a Hipótese 2 não se confirma.

Mais uma vez, como complemento ao estudo, fomos analisar a regulação controlada relativamente ao sexo dos/as participantes, sendo que verificamos que existiam diferenças significativas [$F(1.305) = 12.542, p < .001, \eta^2_p = .039$], com destaque do sexo feminino, que apresentou valores mais elevados do que o sexo masculino. Adicionalmente, verificou-se que existem diferenças significativas entre os sexos relativamente ao RAI [$F(1.305) = 13.668, p < .001, \eta^2_p = .043$], constatando-se que as mulheres apresentam valores de autonomia relativa mais elevados do que os homens.

4. Caraterização das conceções de avaliação dos/as estudantes

Relativamente à outra variável em estudo, as conceções de avaliação, o objetivo era caraterizarmos as conceções de avaliação da amostra total, o que requereu, mais uma vez, a análise das médias das cinco dimensões.

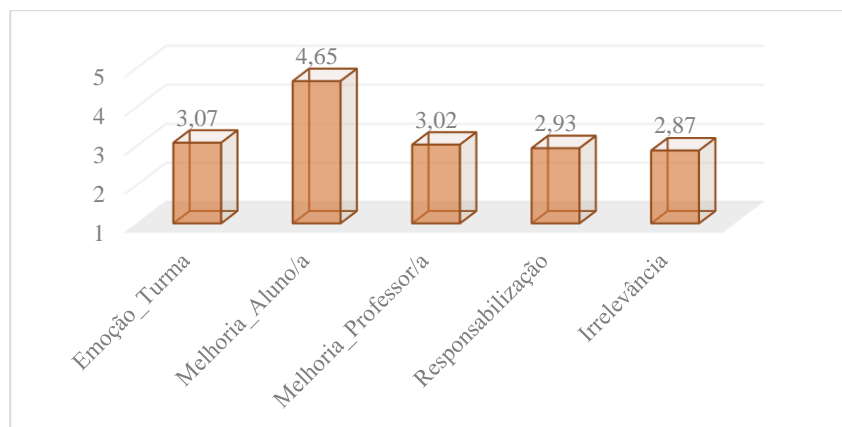


Figura 5. Médias correspondentes aos fatores da variável concepções de avaliação para o total da amostra

Como se pode observar a partir da Figura 5, os valores médios variam entre 1 e 5, sendo que as dimensões responsabilização ($M = 2.93$) e irrelevância ($M = 2.87$) posicionam-se junto do ponto médio (3) e a dimensão melhoria aluno/a obteve valores substancialmente mais altos ($M = 4.65$) em comparação com os outros quatro fatores. Estes resultados são indicadores de que a avaliação para os/as estudantes tem a função de melhorar o seu processo de aprendizagem. Adicionalmente, ao apresentarem valores mais baixos, é possível verificarmos que os/as estudantes adotam moderadamente concepções de irrelevância e de responsabilização em relação à avaliação.

5. Relação entre as concepções de avaliação e o ano de frequência do curso

O terceiro problema do estudo pretende compreender se as concepções de avaliação de estudantes variam consoante o ano de frequência do curso. Desta forma, foi primeiramente importante descrever a relação entre a variável ano de frequência do curso e as concepções de avaliação.

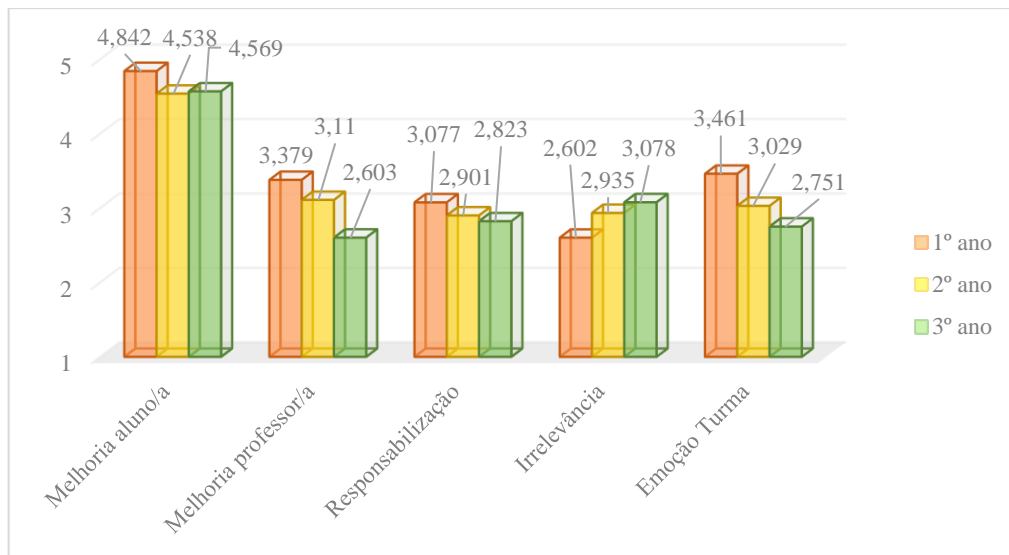


Figura 6. Médias correspondentes aos fatores da variável concepções de avaliação relativamente aos três anos de curso para o total da amostra

A análise da Figura 6 permite-nos constatar que a concepção de melhoria aluno/a foi a que obteve valores claramente mais altos em todos os anos, com realce no 1º ano. Podemos assim afirmar que os/as estudantes apresentam, ao longo dos três anos do curso de psicologia, mais concepções de melhoria do aluno/a, i.e., que as avaliações ajudam o/a estudante a melhorar o seu processo de aprendizagem. Relativamente à concepção de melhoria professor/a, esta tende a descer ao longo do curso, tal como acontece na concepção de responsabilização e emoção turma. Este padrão quebra-se na concepção de irrelevância, que mostra uma tendência a crescer conforme o ano de frequência do curso também aumenta, o que revela que os/as estudantes têm uma tendência crescente para concetualizar a avaliação como irrelevante.

De seguida foi importante perceber se o efeito nas variáveis era significativo. Através de uma análise multivariada MANOVA, foi possível encontrar diferenças significativas entre as concepções de avaliação e o ano de frequência do curso, excluindo a concepção de responsabilização, que não obteve um efeito significativo. Assim, mais especificamente, a concepção de melhoria do/a aluno/a obteve $F(2.320) = 3.744, p = .025, \eta^2_p = .023$; a concepção de melhoria do/a professor/a registou $F(2.320) = 19.031, p < .001, \eta^2_p = .106$; já a concepção de irrelevância obteve $F(2.320) = 8.623, p < .001, \eta^2_p = .051$; e, por fim, a concepção de emoção turma registou $F(2.320) = 11.655, p < .001, \eta^2_p = .068$. Podemos assim afirmar que os valores das concepções de avaliação de melhoria e emoção turma diminuem com o aumento do ano de frequência do curso.

6. Relação entre as concepções de avaliação e o sexo dos/as participantes

O quarto problema do estudo deseja compreender se as concepções de avaliação de estudantes variam consoante o sexo dos/as participantes.

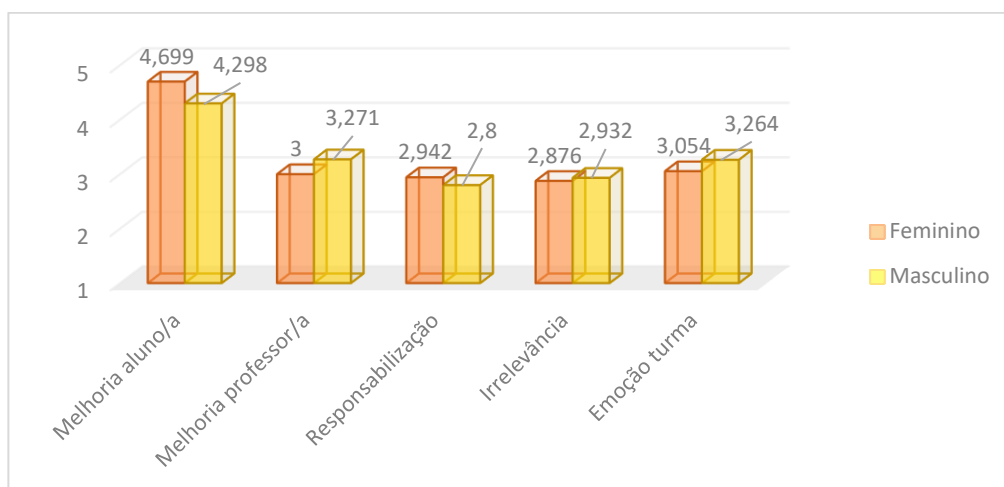


Figura 7. Médias correspondentes aos fatores da variável concepções de avaliação relativamente ao sexo do total da amostra

A análise da Figura 7 demonstra que as diferenças entre os sexos não são muito acentuadas, sendo que o sexo feminino obtém valores superiores nas concepções de melhoria do/a aluno/a e de responsabilização. Assim, foi realizada uma ANOVA de forma a compreender se o sexo dos/as estudantes se encontrava relacionado significativamente com as suas concepções de avaliação. Os resultados mostram um efeito significativo, mas apenas relativamente à concepção de melhoria do/a aluno/a [$F(1,305) = 7.486, p = .007, \eta^2_p = .024$] e com maior significância no sexo feminino ($M = 4.699$). Quer isto dizer que os/as alunos/as, principalmente o grupo feminino, acreditam que a avaliação serve para melhorar a sua aprendizagem.

7. Relação entre a regulação da motivação e as concepções de avaliação

O segundo objetivo deste estudo prendia-se com verificar se existe uma relação entre as orientações motivacionais e as concepções acerca da avaliação de estudantes universitários/as. Desta forma, queríamos compreender se estudantes com concepções de avaliação de melhoria apresentariam uma motivação mais autónoma (Hipótese 3) e se estudantes com concepções de avaliação de responsabilização e de irrelevância apresentarão uma motivação mais controlada (Hipótese 4). Adicionalmente, e devido à quantidade de informação teórica que se contradizia, criámos o Problema 6, onde nos interrogámos se estudantes com concepções de avaliação de afeto apresentarão uma motivação mais autónoma.

Tabela 8

Correlações entre a motivação autónoma e controlada, o RAI e as dimensões da escala das conceções de avaliação

	Dimensões da escala das conceções de avaliação				
	Melhoria Aluno/a	Melhoria Professor/a	Responsabilização	Irrelevância	Emoção Turma
Autonomia	.445**	.287**	.332**	-.293**	.287**
Controlo	.146**	.202**	.391**	.053	.091
RAI	.160**	.047	-.094	-.253**	.133*

*significativo para $p = 0.05$; ** significativo para $p = 0.01$

A partir da Tabela 8 conseguimos verificar que todas as dimensões das conceções de avaliação, à exceção da dimensão irrelevância e emoção turma, apresentam uma correlação positiva, tanto com a motivação autónoma, como com a motivação controlada. Mais especificamente, a dimensão melhoria aluno/a e professor/a apresentou correlações positivas e fortes com a motivação autónoma, em comparação com a controlada, sendo que o RAI também é significativo para a conceção melhoria aluno/a. Estes resultados permitem-nos confirmar a Hipótese 3. Já a conceção de irrelevância correlaciona-se negativamente com a motivação autónoma e com o RAI, o que indica que à medida que o/a estudante ganha autonomia, as suas conceções de irrelevância relativamente à avaliação vão diminuindo.

Em relação à conceção de responsabilização, esta mostra uma correlação positiva com ambos os tipos regulatórios de motivação, com uma associação mais forte com a motivação de controlo. Desta forma, a Hipótese 4 relativamente à conceção de responsabilização confirma-se. Ademais, o valor de correlação entre a motivação controlada e a conceção de irrelevância e emoção turma não se mostrou significativo. Logo, a Hipótese 4 não se verifica para esta dimensão de avaliação.

Por fim, relativamente ao Problema 6, podemos concluir que a emoção turma se correlaciona positivamente com a motivação autónoma e com o RAI, i.e., à medida que o/a estudante ganha autonomia, vai também aumentando a sua perceção de que a avaliação contribui para a coesão e promoção de ambientes positivos na turma.

VI. Discussão

Os resultados mais relevantes do presente estudo encontram-se descritos na secção que se segue, sendo que fazemos referência às duas variáveis principais do estudo e à relação entre estas.

1. Motivação

Com este estudo comprometemo-nos, primeiramente, a caracterizar as orientações motivacionais e as concepções de avaliação de estudantes universitários/as relativamente ao sexo e ano de frequência do curso. Foi assim importante começar por caracterizar os perfis de regulação da motivação do total da amostra de estudantes, o que nos permitiu aferir que, por um lado, os/as estudantes não se sentem desmotivados/as, ou seja, estes/as sentem um impulso para se envolverem e realizarem as tarefas escolares (Ryan & Deci, 2000a).

Por outro lado, os/as estudantes encontram-se maioritariamente motivados/as de forma autónoma e, mais especificamente, apresentam uma regulação identificada. Quer isto dizer que a universidade promove a autodeterminação dos/as seus/suas estudantes (Ryan et al., 1985), o que habitualmente resulta em comportamentos de maior persistência, criatividade e empenho, tal como um desempenho superior (Engelmann, 2010). Adicionalmente a regulação identificada, embora ainda uma forma de motivação extrínseca, caracteriza-se por promover comportamentos autodeterminados, sendo que estes/as estudantes atribuem um valor pessoal à tarefa (Van den Broeck et al., 2016), considerando-a importante, o que também lhes permite sentir uma maior autonomia (Deci & Ryan, 2008a). Diversos estudos (e.g., Almeida, 2012; Almeida & Guimarães, 2012; Engelmann, 2010) corroboram estes achados, indicando que existe uma tendência em estudantes do ensino superior para obterem pontuações mais elevadas nas formas autodeterminadas de motivação extrínseca (i.e., identificada e integrada). Desta forma, podemos afirmar que os/as estudantes associam a sua frequência do curso superior de psicologia como sendo importante, valorizando-a.

Adicionalmente, uma das questões presentes no questionário sociodemográfico que precedia o preenchimento dos instrumentos era se a presente universidade, tal como o curso de psicologia, tinham sido a primeira escolha dos/as estudantes. Acontece que a maioria dos/as estudantes escolheu como primeira opção a atual faculdade (N=199), tal como o curso de psicologia (N=256), o que também pode constituir mais um fator justificador da regulação identificada que caracteriza a nossa amostra. Estudantes que não sucedem em entrar na sua primeira opção, nomeadamente de curso, podem deixar de investir nos estudos, tal como há uma maior probabilidade de abandono e insucesso escolar (Castro & Almeida, 2016). Estamos

assim a pressupor que as primeiras escolhas do/a estudante foram baseadas no interesse e prazer que o curso de psicologia e a universidade lhes proporcionam (Ryan & Deci, 2000a).

É também importante constatar o que era expectável, i.e., que estudantes com baixos níveis de desmotivação e altos valores na regulação intrínseca e identificada, apresentassem baixos níveis de regulação extrínseca e introjetada. Porém, acontece que foram verificados valores altos de regulação extrínseca, intrínseca e identificada. Boruchovitch (2008) e Cardoso e Bzuneck (2004) dão uma possível explicação, afirmando que estudantes dificilmente apresentam apenas uma orientação motivacional, pois os seus comportamentos tanto são influenciados pelo valor e importância que atribuem a uma tarefa, tal como pelas classificações e aprovação nas disciplinas. Adicionalmente, a orientação motivacional também varia de acordo com o contexto, i.e., diferentes atividades motivam o sujeito de diferentes formas (Vallerand, 2000), tal como os métodos de ensino dos professores/as também impactam a regulação motivacional dos/as estudantes (de Araújo et al., 2014; Deci & Ryan, 2008a; Reeve & Jang, 2006).

Caraterizada a orientação motivacional da amostra, foi importante compreender a relação entre a motivação e o ano de frequência do curso de psicologia. Assim sendo, verificaram-se diferenças significativas entre o ano e a motivação autónoma, nomeadamente, o 1º ano da licenciatura mostra-se o mais autónomo, sendo que se segue uma descida da motivação autónoma do 1º para o 2º ano do curso. Estes resultados são corroborados por Jacobs e Newstead (2000), Pan e Gauvain (2012) e Müller e Palekčić (2005). Sabemos que a motivação intrínseca tende a diminuir com o aumento dos anos escolares (Broussard & Garrison, 2004; Leach & Zepke, 2011), sendo que as investigações apontam como um dos fatores responsáveis o aumento das responsabilidades, especialmente, laborais, com uma grande percentagem de estudantes a estudarem e a trabalharem simultaneamente (Leach & Zepke, 2011; Sheard et al., 2010). Adicionalmente, o ensino superior, muitas vezes, representa a primeira vez em que os/as jovens têm que ser realmente independentes, saindo de casa, o que acarreta novos desafios e responsabilidades (Nico, 2000), parecendo assim haver alguma dificuldade de adaptação ao ensino superior e que é espelhada nesta descida do 1º para o 2º ano (Pan & Gauvain, 2012).

É ainda de salientar que esta diminuição da motivação autónoma também poderá ter a ver com o interesse e prazer pelo currículo do 2º ano de curso. Os autores são unânimes em afirmar que para a manutenção da motivação intrínseca, o contexto de aprendizagem precisa de suportar a autonomia dos/as estudantes (Deci & Ryan, 2000). Tal como referem os autores, o interesse pelos conteúdos, a perceção da sua utilidade e o desejo de aprender, tal como o esforço e a persistência podem ser mantidos ou aumentados através de estratégias e práticas educativas

que possam ir ao encontro das necessidades dos/as estudantes e que despertem o seu prazer e a curiosidade pelas aprendizagens a realizar. O oposto acontece em ambientes controladores, que mostram uma tendência a frustrar as necessidades básicas do/a estudante, constituindo estes meios maladaptativos.

Assim, enquanto que alguns estudos (McInnis, 2001; Pan & Gauvain, 2012) têm vindo a verificar, nos/as estudantes, dificuldades de adaptação ao ensino superior naturalmente associadas ao 1º ano de faculdade, outros (Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Smith & Wertlieb, 2005) confirmam que o 1º ano pode ser uma experiência positiva, especialmente se os/as estudantes criam expectativas sociais e académicas positivas. Além de que, a quantidade superior de estudantes que conseguiram entrar na sua primeira opção de curso e de universidade também pode estar a afetar positivamente a sua motivação no 1º ano.

Relativamente ao sexo dos/as participantes e a sua relação com a motivação, verificamos que não existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente à motivação autónoma. Porém, verificou-se diferenças significativas relativamente ao sexo e à motivação controlada, i.e., as mulheres apresentam valores mais elevados do que os homens, o que contraria as investigações na área, que apontam para comportamentos mais autodeterminados e valores superiores de motivação intrínseca no sexo feminino (e.g., Almeida & Guimarães, 2012; Bonneville-Roussy et al., 2017). Porém, analisando o índice de autonomia relativa, foi-nos possível encontrar diferenças significativas entre os sexos e o RAI, onde o sexo feminino apresenta valores mais elevados de autonomia relativa do que o sexo masculino.

Por um lado, é importante notar que existe uma discrepância notável entre a amostra feminina (N=264) e a amostra masculina (N=43) que pode estar a influenciar os resultados obtidos. Por outro lado, o facto de obtermos resultados contraditórios na motivação controlada e no índice de autonomia relativa pode ser explicado pelo facto de ambos medirem aspetos diferentes. Ou seja, enquanto que o contínuo da motivação controlada, que compreende a regulação externa e introjetada, e a autónoma, que abrange a regulação identificada e intrínseca, apenas medem estas variáveis agrupadas desta forma, o RAI procura medir a autonomia relativa num contínuo que vai desde uma autonomia relativa mais baixa a uma mais alta (Wentzel & Wigfield, 2009). Desta forma, o sexo feminino pode apresentar uma motivação mais controlada e, simultaneamente, valores mais elevados na autonomia relativa (Ratelle et al., 2007).

2. Concepções de avaliação

As concepções de avaliação de estudantes do ensino superior constituíram a outra variável em estudo, sendo que pretendíamos, primeiramente, caracterizar estas concepções na nossa amostra. Assim, os resultados apontaram para a existência, nestes/as estudantes, de concepções maioritariamente de melhoria, ou seja, estes/as acreditam que a avaliação melhora a sua aprendizagem na medida em que são oferecidos critérios claros e específicos que os/as ajudam a tomarem os próximos passos no seu processo de aprendizagem (Peterson & Irving, 2008).

Este perfil desenhado dos/as estudantes universitários/as vai ao encontro do estudo de Matos (2010), onde os/as estudantes universitários/as também concetualizam a avaliação, sobretudo, como melhorando a sua aprendizagem. Porém, os resultados relativamente a esta problemática são diversos, sendo que estudos como o de Cacione (2004) e Pellisson (2007) contrastam com o que acabámos de afirmar, ou seja, estes/as estudantes concetualizam a avaliação, maioritariamente, como tendo a função de responsabilização, contribuindo para a hierarquização dos/as alunos/as. Já Fletcher et al. (2012) constataram que existiam diferenças acentuadas entre as percepções dos/as estudantes e as dos/as seus/suas professores/as, i.e., enquanto que os/as estudantes apresentam concepções de responsabilização, os/as docentes concetualizam a avaliação como sendo capaz de melhorar os seus métodos de estudo, tal como a aprendizagem dos/as alunos/as. Desta forma, o facto de no nosso estudo termos encontrado dados diferentes, i.e., que os/as estudantes consideram a avaliação como capaz de melhorar a sua aprendizagem, pode ser indicativo de que esta faculdade promove ambientes de autonomia, como já constatamos atrás. Ou seja, os/as docentes procuram auxiliar os/as estudantes no seu processo de aprendizagem, construindo ambientes informativos, mas sempre promovendo a sua autorregulação (Guthrie & Alao, 1997; Jang et al., 2010).

Analisando agora os resultados decorrentes da relação entre as concepções de avaliação e o ano de frequência do curso, encontramos diferenças significativas em todos os tipos de concepções à exceção da concepção de responsabilização. Assim, a concepção de melhoria do/a aluno/a foi a que obteve valores mais elevados ao longo dos três anos da licenciatura, especialmente no 1º ano, o que realça os resultados encontrados anteriormente, i.e., que os/as estudantes consideram, ao longo do seu percurso no ensino superior, que a avaliação serve para melhorar a sua aprendizagem.

As concepções de melhoria do/a professor e emoção turma mostraram uma tendência mais acentuada para diminuir ao longo da licenciatura. Em relação à melhoria do/a professor, isto diz-nos que, embora os/as estudantes considerem que a avaliação melhora a sua

aprendizagem, consideram que os/as docentes utilizam a avaliação como um instrumento para os/as ajudar a melhorar em menor grau de importância. Isto pode ser explicado pelo facto de estudantes considerarem que ferramentas que apoiam a sua aprendizagem, como o *feedback*, não são muito utilizadas e tendem a ser menos utilizadas com o aumento da escolaridade (Maclellan, 2001). Adicionalmente, o ensino superior é percecionado como um ambiente em que as relações docente-estudantes são menos significativas, tal como as instruções individualizadas são menos frequentes e, a partir do 1º ano, os/as estudantes sentiram a sua autonomia menos apoiada, com os/as docentes a não disponibilizarem tanto apoio para que alcancem o sucesso (Winters et al., 2010). Todos estes aspetos podem vir a influenciar as conceções dos/as estudantes de melhoria do/a professor/a.

Abordando a descida dos valores da conceção de emoção turma, os/as estudantes sentem-se isolados/as e pouco apoiados/as socialmente no ambiente universitário (Connell et al., 2007), sendo que estes/as sentem a necessidade de se relacionarem socialmente e de sentirem que pertencem a uma comunidade (Ryan & Deci, 2000b). Van Nuland, Taris, Boekaerts, e Martens (2012) constataram que estudantes apresentam uma regulação mais intrínseca caso o suporte social que encontram no meio onde estão inseridos/as (e.g., turma) os/as apoie. O estudo de Ghai (2003) comprovou que ambientes cooperativos fomentam nos/as estudantes a perceção de coesão turma, suporte social e equidade nas classificações. Da mesma forma, quanto maior for a perceção de coesão, maior é também a perceção de que tanto os/as colegas como os/as professores/as se preocupam pessoal e academicamente com eles/as. Desta forma, faz sentido que tanto a conceção de melhoria do/a professor e emoção turma diminuíssem conjuntamente. Nesta situação em particular, o nosso entendimento é que os/as estudantes, à medida que vão avançando no curso, sentem que a avaliação não ajuda à coesão da turma, provavelmente porque as características inerentes às avaliações sumativas de final da licenciatura, e.g., a competitividade, se tornam mais evidentes.

Na mesma linha de pensamento, os resultados da conceção de irrelevância mostram que os/as estudantes tendem a concetualizar cada vez mais a avaliação como sendo irrelevante, à medida que o ano escolar aumenta. Consta-se que, com o avanço dos anos escolares, também aumentam os sentimentos negativos associados à avaliação, isto porque começa a formar-se uma perceção do aumento do grau de dificuldade, do volume de tarefas e da subjetividade inerente a esta (Moni et al., 2002). Além disso, Fletcher et al. (2012) pressupõe que os/as estudantes, ao se sentirem pouco informados/as acerca dos métodos avaliativos, mas sabendo que as avaliações têm um grande impacto no seu futuro, podem estar a ser incentivados/as a considerarem a avaliação como sendo injusta.

Por fim, relativamente à relação entre as concepções de avaliação e o sexo dos/as participantes, os resultados apontam para diferenças significativas apenas relativamente à concepção de melhoria, e com um ênfase no sexo feminino, ou seja, as mulheres têm uma maior tendência a considerar a avaliação como beneficiando o seu processo de aprendizagem. O facto de o sexo feminino considerar os estudos a parte mais importante da experiência universitária (Sander & Sanders, 2007), mostrar um interesse académico superior (Gentry et al., 2002) e apresentar melhores resultados académicos (Ratelle et al., 2007) em comparação com os homens, podem ser fatores impactantes nesta problemática.

3. Motivação e concepções de avaliação

Relativamente à relação que existe entre a motivação e as concepções de avaliação, encontramos uma relação forte e positiva da motivação autónoma, tal como do RAI, com a concepção de melhoria do/a aluno/a. Quer isto dizer que estudantes com concepções de avaliação de melhoria apresentam uma motivação mais autónoma. Estudos (Brown, 2011b; Brown et al., 2009 citado por Matos et al., 2013) apontam para a promoção de respostas autorreguladas em estudantes que consideram a avaliação como um auxiliar no seu percurso educativo. Como já foi referido, quando os/as estudantes recebem *feedback* informativo acerca das suas competências e lhes são disponibilizados critérios de avaliação claros e específicos, fazendo uso destes aspetos para melhorarem a sua avaliação, isto permite-lhes desenvolverem comportamentos autorregulados (Bzuneck, 2010).

Da mesma forma, quando as práticas de avaliação que deveriam ajudar o/a estudante a melhorar a sua aprendizagem não estão disponíveis ou são dadas de forma pouco explícita e clara, então estas são percecionadas pelos/as estudantes como sendo irrelevantes (MacLellan 2001), constituindo esta uma concepção maladaptativa e promotora do insucesso escolar (Brown & Hirschfeld, 2008). Assim, e tal como Brown et al. (2009 citado por Matos et al., 2013) supuseram, foi-nos possível confirmar que estudantes que apresentam uma motivação mais autónoma vão ser os/as que menos percecionam a avaliação como sendo passível de ser ignorada. O estudo de Wise e Contten (2009) concluiu que estudantes que rejeitam a ideia de que as avaliações são irrelevantes, porém consideram que beneficia a turma e a sua aprendizagem individual, foram os/as que aparecerem em maior número ao teste que tinham naquele dia.

Curiosamente, encontramos correlações significativas entre as concepções de responsabilização em relação à avaliação e ambos os tipos de motivação autónoma e controlada, porém, com uma associação mais forte com a motivação controlada. Estudantes com estas

concepções acerca da avaliação consideram que a avaliação decide o seu futuro, tal como contribui para o *ranking* das escolas. Reeve (2006) aponta para uma maior promoção da regulação externa em ambientes controladores. Relacionado a estes ambientes temos as avaliações sumativas, que são funcionais neste sentido, i.e., permitem certificar as aprendizagens, possibilitando um processo de seleção dos/as estudantes com base nas classificações para escolha, e.g., do mercado de trabalho; tal como permitem que o desempenho dos/as estudantes seja utilizado para a instituição monitorizar o seu próprio desempenho, colocando pressão nos/as docentes, o que, naturalmente, afeta a gestão das aulas (Harlen, 2005). Assim, nestes ambientes, o/a estudante percebe que as suas ações são resultado de fatores externos (Ryan et al., 1985). Da mesma forma, se os/as estudantes consideram que os aspetos referidos acima (i.e., que a avaliação decide o seu futuro e que responsabiliza as escolas) não lhes tiram o seu poder de escolha, então estes/as podem beneficiar de ambientes controladores. Alguns/mas estudantes sentem mesmo a necessidade de serem guiados/as durante a sua aprendizagem, pois sentem que assim o processo será organizado e eficaz (Ryan et al., 1985).

VII. Considerações finais

Os resultados a que chegamos neste estudo elucidaram-nos acerca de diversos aspetos da motivação e das conceções de avaliação em estudantes do ensino superior. Assim, constatamos que os/as estudantes se encontram maioritariamente sobre uma regulação identificada, o que indica que reconhecem valor e importância nas tarefas académicas e, adicionalmente, que têm comportamentos autodeterminados (Van den Broeck et al., 2016). Quanto ao ano de frequência do curso, é importante referir que se observa um decréscimo da motivação autónoma do 1º para o 2º ano da licenciatura, porém, esta volta a ser recuperada no 3º ano. Este facto espelha as dificuldades de adaptação que os/as estudantes sentem após a entrada neste novo ambiente que caracteriza o ensino superior (Pan & Gauvain, 2012). É ainda importante notar que este estudo obteve resultados inesperados e contraditórios relativamente ao sexo e sua relação com a motivação, sendo que, por um lado, constatamos que o sexo masculino apresenta comportamentos mais autodeterminados do que as suas parceiras, porém, o índice de autonomia relativa demonstrou resultados opostos, com o sexo feminino a registar valores mais elevados de autonomia relativa. Assim, seria importante que estes resultados fossem estudados futuramente, de forma a ser possível retirar conclusões mais profundas acerca do fenómeno.

Avançando, verificamos que os/as estudantes, e em especial as mulheres, concetualizam a avaliação, principalmente, como contribuindo para melhorar o seu processo de aprendizagem (Brown et al., 2009a). Assim, o ambiente académico frequentado por estes/as estudantes estimula neles/as comportamentos autodeterminados, como já constatamos, e característicos de uma avaliação formativa, o que beneficia a sua aprendizagem (Black & William, 1998). Porém, observamos que a conceção de melhoria e de emoção referente à turma mostram uma tendência a decrescer ao longo da licenciatura e que a concetualização da avaliação como sendo irrelevante mostra um aumento. Assim, averiguamos que estes/as estudantes acabam a licenciatura em psicologia a percecionarem o processo avaliativo como contribuindo menos para a melhoria da sua aprendizagem e para o clima da turma e, conseqüentemente, como constituindo um processo mais irrelevante.

Por fim, apuramos que estudantes com conceções de melhoria mostram estar mais motivados/as de forma autónoma, tal como verificamos uma relação entre a conceção da avaliação como responsabilizando a escola e o/a estudante e ambientes promotores de autonomia e de controlo, porém, os valores mostraram-se mais significativos na relação com ambientes controladores.

Relativamente às limitações associadas a este estudo, identificamos, por um lado, que algumas das dimensões do instrumento SCoA VI, nomeadamente a dimensão emoção (aluno/a), irrelevante (ignorar) e o fator responsabilização, foram finalizados com um número pequeno de itens, o que não é aconselhável. Por outro lado, outra limitação prende-se com a quantidade significativa de itens que tivemos que eliminar de ambas as escalas, sobretudo no SCoA VI, sendo importante que estes sejam reestruturados de forma a funcionarem melhor. Constatou-se também que, no decorrer da aplicação dos questionários, o facto de alguns terem sido aplicados no início das aulas e outros no final, a pedido dos/as docentes, pode ter influenciado os resultados, especialmente se combinarmos o fator cansaço após o término de uma aula com a extensão dos dois instrumentos combinados. Adicionalmente, o facto de termos recolhido dados apenas numa instituição não nos permite extrapolar os resultados à população em geral.

Não tendo sido possível concretizar neste estudo, em investigações futuras poderá ser interessante verificar a relação entre as duas variáveis deste estudo – motivação e conceções de avaliação – e o desempenho dos/as estudantes.

VIII. Referências

- Adams, A., & Cox, A. L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. Em P. Cairns & A. L. Cox (Eds.), *Research Methods for Human Computer Interaction* (pp. 17-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alcará, A. R. (2007). Orientações motivacionais de estudantes do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná. (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20ALCARA,%20Adriana%20Rosecler.pdf>
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. R. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11(1), 177-178. doi:10.1590/S1413-85572007000100019
- Alkharusi, H. A., & Al-Hosni, S. (2015). Perceptions of classroom assessment tasks: An interplay of gender, subject area, and grade level. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(3), 205–217. doi:10.18844/cjes.v1i1.66
- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. Em P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 348-352). Oxford: Elsevier.
- Almeida, D. M. S. (2012). *A motivação do aluno no ensino superior: Um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado). Recuperado de http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Debora_Menegazzo_Sousa.pdf
- Almeida, D. M. S., & Guimarães, S. E. R. (2012, agosto). *A motivação para aprender no ensino superior*. Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Brasil. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/570/369>
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203-215. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of formative assessment*. Nova Iorque: Taylor & Francis.
- Assessment Reform Group. (2002). *Testing, motivation, and learning*. Cambridge, UK: University of Cambridge Faculty of Education.

- Barnett, R. (2007). Assessment in higher education: An impossible mission? Em D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 29–40). Oxon: Routledge.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95–133. Recuperado de <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1171>
- Bartalo, L., & Guimarães, S. (2008). Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Um estudo exploratório. *Informação & Informação*, 13(2), 1-14. doi:10.5433/1981-8920.2008v13n2p1
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. doi:10.1080/0969594X.2010.513678
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & William, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Kappan*, 92(1), 81-90. doi:10.1177/003172171009200119
- Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. doi:10.1080/0969594X.2018.1441807
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.08.003
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitário (EMA-U): Propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127-134. doi:10.1590/1678-7153.201528108
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 359–396. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.01.003
- Brookhart, S. M. (2016). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161–180. doi:10.1207/s15324818ame1002
- Brookhart, S. M., & Bronowicz, D. L. (2003). 'I don't like writing. It makes my fingers hurt!': Students talk about their classroom assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 221-242. doi:10.1080/0969594032000121298

- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120. doi:10.1177/1077727X04269573
- Brown, G. T. L. (2006). *Secondary school students' conceptions of assessment: A survey of four schools* (Report N°. 5). Auckland: University of Auckland.
- Brown, G. T. L. (2011a). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3(1), 45–70. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233871169_Teachers'_conceptions_of_assessment_Comparing_primary_and_secondary_teachers_in_New_Zealand
- Brown, G. T. L. (2011b). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology*, 31(6), 731-748. doi:10.1080/01443410.2011.599836
- Brown, G. T. L., & Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12, 46–59. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002246.pdf>
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2005). *Secondary school students' conceptions of assessment* (Report N°. 4). Auckland: University of Auckland.
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3–17. doi:10.1080/09695940701876003
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R., & Hirschfeld, G. H. F. (2009a). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning & Instruction*, 19(2), 97-111. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.02.003
- Brown, G. T. L., McInerney, D. M., & Liem, G. A. D. (2009b). Student perspectives of assessment: Considering what assessment means to learners. Em D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning* (pp. 1–21). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Brown, G. T. L., Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2009c). Beliefs that make a difference: Adaptive and maladaptive self-regulation in students' conceptions of assessment. Em D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), *Student perspectives on*

- assessment: What students can tell us about assessment for learning* (pp. 159-186). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: Sugestões e práticas. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 13-42). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: Uma análise teórica e empírica. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 43-70). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cacione, C. E. S. (2004). *Avaliação da aprendizagem: Desvelando concepções de licenciandos do curso de música* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Dissertacao%20Cleusa.pdf>
- Camargo, A. L. C. (1997). O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 97-109. doi:10.1590/rfe.v23i1-2.59601
- Cardoso, L. R., & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: Metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155. doi:10.1590/S1413-85572004000200003
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. Em L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos alunos do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Cauley, K. M., & Mcmillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House*, 83(1), 1-6. doi:10.1080/00098650903267784
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. doi:10.1037/a0035661
- Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7(7), 251-266. Recuperado de <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201/187>
- Chen, J., & Brown, G. T. L. (2018). Chinese secondary school students' conceptions of assessment and achievement emotions: endorsed purposes lead to positive and negative feelings. *Asia Pacific Journal Of Education*, 38(1), 91-109. doi:10.1080/02188791.2018.1423951

- Cole, M., Feild, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 64-85. doi:10.5465/amle.2004.12436819
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. Em D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: The University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system process. Em M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Connell, J., Barkham, M., & Mellor-Clark, J. (2007). CORE-OM mental health norms of students attending university counselling services benchmarked against an age-matched primary care sample. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(1), 41-57. doi:10.1080/03069880601106781
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: Potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7(1), 143-169. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8549/1/Est%20Correlacionais.PDF>
- D'Lima, G. M., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Ethnic and gender differences in first-year college students' goal orientation, self-efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 341-356. doi:10.1080/00220671.2013.823366
- Dantas, T., & Palheiros, G. M. B. (2013) Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. *Revista da ABEM*, 21(30), 63-76. Recuperado de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11336/1/ART_Tais%20Dantas_2013.pdf
- de Araújo, M. V., da Silva, J. W. B., & Franco, E. M. (2014). Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(2), 185-198. doi:10.15348/1980-6906/psicologia.v16n2p185-198
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115. doi:10.1037/h0030644
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. Em L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). Nova Iorque: Academic Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova Iorque: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S1532 7965P LI110 4_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults’ orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory Into Practice*, 55(2), 153-159. doi:10.1080/00405841.2016.1148989
- Dolin, J., Black, P. J., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. Em J. Dolin & R. Evans (Eds.), *Transforming assessment: Through an interplay between practice, research and policy* (pp. 53-80). Cham, Suíça: Springer.
- Elton, L., & Johnston, B. (2002). *Assessment in universities: A critical review of research*. UK: LTSN Generic Centre.
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do Norte do Paraná* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000158187>
- Entwistle, N., & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22(3), 205-227. doi:10.1007/BF00132288
- European Union. (2017). *2017 Report on equality between women and men in the EU*. Recuperado de

https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/2017_report_equality_women_men_in_the_eu_en.pdf

- Fazey, D., & Fazey, J. (1998). Perspectives on motivation: The implications for effective learning in higher education. Em S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), *Motivating students*. Londres: Kogan Page.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa De Educação*, 19(2), 21–50.
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliacao%20formativa%20v19n2a03%283%29.pdf>
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. Em I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., & Dantas, C. (1994a). Avaliação formativa: Algumas notas. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994b). A avaliação criterial/avaliação normativa. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133. doi:10.1007/s10734-011-9484-1
- Fulmer, G. W., Lee, I. C., & Tan, K. H. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475–494. doi:10.1080/0969594X.2015.1017445
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539–544. doi:10.1037//0022-0663.94.3.539

- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93. doi:10.1080/0013188032000086145
- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 321-331. doi:10.1016/S0742-051X(00)00060-3
- Grolnick, W., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. doi:10.1037/0022-0663.81.2.143
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. doi:10.1590/S0102-79722004000200002
- Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113. Recuperado de www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf
- Guthrie, J. T., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105. doi:10.1207/s15326985ep3202_4
- Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2059–2075. doi:10.1016/j.tate.2008.04.007
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – Tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223. doi:10.1080/09585170500136093
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. Em J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 87-102). Londres: Sage.
- Harlen, W., & James, M. (2006). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379. doi:10.1080/0969594970040304
- Harris, L. R., Harnett, J., & Brown, G. T. L. (2009). Assessment from students' perspectives: Using pupil drawings to examine their conceptions of assessment. Em D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.) *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning* (pp. 53-83). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses in education*. Londres: Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. Em C. Cooper (Ed.), *Wiley Encyclopedia of Management Series: Vol. 11. Organizational behavior* (pp. 1-4). doi:10.1002/9781118785317.weom110098
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145. doi:10.1177/003172170708900210
- Hoffman, J. R., & S. G. Rogelberg. (2001). All together now? College students' preferred project group grading procedures. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(1), 33–40. doi:10.1037/1089-2699.5.1.33
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125. doi:10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x
- Jacobs, P. A., & Newstead, S. E. (2000). The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 243-254. doi:10.1348/000709900158119
- Jang, H., Reeve, J. M., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. doi:10.1037/a0019682
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs: A theory of personality* (Vol. 1). Londres: Routledge.
- Khawajaa, N. G., Santos, M. L. R., Habibi, M., & Smith, R (2013). University students' depression: A cross-cultural investigation. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 392–406. doi:10.1080/07294360.2012.697129
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248. doi:10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A literature review*. Recuperado de Pearson: https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
- Larose, S., Tarabulsky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 111-128. doi:10.1007/s10935-005-1833-3

- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22(351), 351-369. doi:10.1007/BF03173432
- Leach, L., & Zepke, N. (2011). Engaging students in learning: A review of a conceptual organiser. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 193–204. doi:10.1080/07294360.2010.509761
- Leach, L., Neutze, G., & Kepke, N. (1998). Motivation in assessment. Em S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), *Motivating Students*. Londres: Kogan Page.
- Legault, L. (2016) Intrinsic and extrinsic motivation. Em V. Zeigler-Hill & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-4). Suíça: Springer.
- Leitão, I. A. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: Avaliação formativa e avaliação sumativa* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%C3%93RIO%20DE%20EST%C3%81GIO%20%E2%80%94%20IN%C3%8AS%20ACHEGA%20LEIT%C3%83O.pdf>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69–78. doi:10.1207/S15326985EP3702_2
- Liu, W., Wang, J., & Ryan, R. (2016). Understanding motivation in education: Theoretical and practical considerations. Em W. Liu, J. Wang, & R. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory* (pp. 1–7). Singapura: Springer.
- Locatelli, A., Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276. doi:10.1590/S0102-79722007000200013
- Lord, P., & Jones, M. (2006). *Pupils' experiences and perspectives of the national curriculum and assessment*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502477.pdf>
- Lord, S., Prince, M., Stefanou, C., Stolk, J., & Chen, J. (2012). The effect of different active learning environments on student outcomes related to lifelong learning. *International Journal of Engineering Education*, 28(3), 606-620. Recuperado de https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/2012_lord-et-al_the-effect-of-different-active-learning-environments-on-student-outcomes-related-to-lifelong-learning.pdf

- Lynam, S., & Cachia, M. (2018). Students' perceptions of the role of assessments at higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2), 223–234. doi:10.1080/02602938.2017.1329928
- Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307–318. doi:10.1080/02602930120063466
- Maieski, S., de Oliveira, K. L., & Bzuneck, J. A. (2013). Motivação para aprender: O autorrelato de professores brasileiros e chilenos. *Psico-USF*, 18(1), 53-64. doi:10.1590/S1413-82712013000100007
- Maroco, J. P. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J. P., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. doi:10.14417/lp.763
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146. doi:10.1080/00049530412331283363
- Matos, D. (2010). *A avaliação no ensino superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros* (Dissertação de mestrado). Recuperado de http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8C6F6D/tese_daniel_abud_seabra_matos.pdf?sequence=1
- Matos, D. A. S., Cirino, S. D., Brown, G. T. L., & Leite, W. L. (2013). Avaliação no ensino superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 24(54), 172-193. doi:10.18222/ea245420131907
- McInnis, C. (2001). *Signs of disengagement? The changing undergraduate experience in Australian universities*. Trabalho apresentado em Inaugural Professorial Lecture, Melbourne: Melbourne University. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466720.pdf>
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114. doi:10.1207/S15326985EP3702_5
- Michaelides, M. P. (2014). Validity considerations ensuing from examinees' perceptions about high-stakes national examinations in Cyprus. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 427–441. doi:10.1080/0969594X.2014.916655

- Minelli, D. S., do Nascimento, G. Y., Vieira, L. F., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2010). O estilo motivacional de professores de educação física. *Motriz*, 16(3), 598-609. doi:10.5016/1980-6574.2010v16n3p598
- Moni, K. B., van Kraayenoord, C. E., & Baker, C. D. (2002). Students' perceptions of literacy assessment. *Assessment in Education*, 9(3), 319-342. doi:10.1080/0969594022000027654
- Mortimer, J. (1998). Motivating student learning through facilitating independence: Self and peer assessment of reflective practice - An action research project. Em S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), *Motivating Students*. Londres: Kogan Page.
- Müller, F. H., & Palekčić, M. (2005). Continuity of motivation in higher education: A three-year follow-up study. *Review of Psychology*, 12(1), 31-43. Recuperado de <http://mjsec.ffzg.hr/revija.psi/vol%2012%201%202005/Muller.pdf>
- Munn, P., & Drever, E. (1999). *Using questionnaires in small-scale research: A teachers' guide*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- National Research Council. (2001). *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. Recuperado de <http://www.nap.edu/catalog/9847/classroom-assessment-and-the-national-scienceeducation-standards>
- Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). Em A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 161-166). Braga: Universidade do Minho.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85. doi:10.1111/1467-9922.53223
- Ntoumanis, N. (2005) A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453. doi:10.1037/0022-0663.97.3.444
- Olafsen, A. H., Deci, E. L., & Halvari, H. (2018). Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and Emotion*, 42(2), 178-189. doi:10.1007/s11031-017-9646-2
- Oliveira, E. (in press). *Programas de mentorado de apoio à integração e adaptação académica* (Tese de doutoramento submetida). ISPA-IU, Lisboa.
- Oliveira, E. S. (2017). Motivação no ensino superior: Estratégias e desafios. *Contexto & Educação*, 32(101), 212-232. doi:10.21527/2179-1309.2017.101.212-232

- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 92–99. doi:10.1016/j.lindif.2011.11.010
- Pellisson, J. A. (2007). *Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: Implicações para a formação do professor* (Dissertação de mestrado). Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269569/1/Pellisson_JaneteAntonia_M.pdf
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.001
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research & applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Portal InfoCursos (2017). *Dados e estatísticas de cursos superiores*. Recuperado de <http://infocursos.mec.pt/dges.asp?code=0000&codc=L1PU>
- Race, P. (1998). Teaching: creating thirst for learning? Em S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), *Motivating Students* (pp. 47-59). Londres: Kogan Page.
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2010). *Constructing social research: The unity and diversity of method*. California: Pine Forge Press.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. doi:10.1037/0022-0663.99.4.734.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–234. doi:10.1086/501484
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. doi:10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209

- Roderick, M., & Engel, M. (2001) The grasshopper and the ant: Motivational responses of low achieving pupils to high stakes testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(3), 197-227. doi:10.3102/01623737023003197
- Roldão, M. C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar ? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594. doi:10.18222/ea.v26i63.3671
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2014). Social science research design and statistics: A practitioner’s guide to research methods and IBM SPSS analysis. USA: Watertree Press.
- 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(1), 97-112. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/62b2/cf5096fd14ab428361b1cf75045fc1828301.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Em E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–27). Rochester, Nova Iorque: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. Em C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). Nova Iorque: Academic Press.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193–260. doi:10.1177/0011000009359313
- Sander, P. & Sanders, L (2007). Gender, psychology students and higher education. *Psychology Learning and Teaching* 6(1), 33–36. doi:10.2304/plat.2007.6.1.33
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Em L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues (Org.), *Avaliação em matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-

- 35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Seale, J. K., Chapman, J., & Davey, C. (2000). The influence of assessments on students' motivation to learn in a therapy degree course. *Medical Education*, *34*(8), 614–621. doi:10.1046/j.1365-2923.2000.00528.x
- Severiens, S. & ten Dam, G. (2012). Leaving College: A gender comparison in male and female-dominated programs. *Research in Higher Education*, *53*(4), 453–470. doi:10.1007/s11162-011-9237-0
- Sheard, J., Carbone, A., & Hurst, A. (2010). Student engagement in first year of an ICT degree: Staff and student perceptions. *Computer Science Education*, *20*(1), 1-16. doi:10.1080/08993400903484396
- Shepard, L. A., & Penuel, W. R. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *37*(1), 21-34. doi:10.1111/emip.12189
- Shing, L. W., & Fai, H. S. K. (2008). Conceptions of assessment of mainland China college lecturers: A technical paper analyzing the Chinese version of COA-III. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *16*(2), 185–197. doi:10.3860/taper.v16i2.262
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective: Effects of time perspective on student motivation. *Educational Psychology Review*, *16*(2), 121–139. doi:10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal*, *42*(2), 153-174. doi:10.2202/1949-6605.1470
- Solomonidoua, G., & Michaelidesb, M. (2017). Students' conceptions of assessment purposes in a low stakes secondary-school context: A mixed methodology approach. *Studies in Educational Evaluation*, *52*, 35-41. doi:10.1016/j.stueduc.2016.12.001
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, *56*(2), 230-243.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, *87*(4), 324–328. doi:10.1080/1536710X.2011.622981

- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331–347. <https://doi.org/10.1080/0260293042000318091>
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478. doi:10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2017). Will I fit in and do well? The importance of social belongingness and self-efficacy for explaining gender differences in interest in STEM and HEED majors. *Sex Roles*, 77(1-2), 86–96. doi:10.1007/s11199-016-0694-y
- Vallerand, R. J., & Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Canadian Journal of Behavior Sciences*, 21(3), 323–349. doi:10.1037/h0079855
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017. doi:10.1177/0013164492052004025
- Vallerand, R. T. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A view from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312–318. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284515746_Deci_and_Ryan's_self-determination_theory_A_view_from_the_hierarchical_model_of_intrinsic_and_extrinsic_motivation
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. doi:10.1177/0149206316632058
- Van Nuland, H., Taris, T., Boekaerts, M., & Martens, R. (2012). Testing the hierarchical SDT model: the case of performance-oriented classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 467-482. doi:10.1007/s10212-011-0089-y
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. doi:10.1037/a0032359

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. EM T. C. Urda & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Vol. 16A, pp. 105–166). Bingley, UK: Emerald.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*(1), 1-12. doi:10.1016/j.lindif.2005.06.004
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. Nova Iorque: Routledge.
- Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship & Youth.
- Whitbourne, J. (2002). The dropout dilemma: One in four college freshmen drop out. What is going on here? What does it take to stay in? *Careers and Colleges, 22*(4), 26–31. Recuperado de <https://www.questia.com/magazine/1G1-84599442/the-dropout-dilemma-one-in-four-college-freshmen>
- White, R. T. (1994). Commentary: Conceptual and conceptions change. *Learning and Instruction, 4*(1), 117–121. doi:10.1016/0959-4752(94)90022-1
- Winters, K., Matusovich, H., & Streveler, R. (2010). *How student-faculty interaction influence student motivations: A longitudinal study using Self-Determination Theory*. Trabalho apresentado em American Society for Engineering Education Annual Conference, Louisville, KY. Recuperado de <https://peer.asee.org/16324.pdf>
- Wise, S. L., & Cotten, M. R. (2009). Test-taking effort and score validity: The influence of student conceptions of assessment. Em D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning* (pp. 187-205). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909

IX. Anexos

Anexo A – Instrumento EMA

Idade: _____ (anos)
Sexo: Feminino Masculino
Ano em que está inscrito/a na licenciatura: 1º ano 2º ano 3º ano
O ISPA foi a sua primeira escolha de faculdade? Sim Não
O curso de Psicologia foi a sua primeira escolha? Sim Não

PORQUE É QUE VOU À FACULDADE

Esta escala apresenta situações e comportamentos descritivos das razões, importância e expectativas dos/as estudantes para frequentarem a Universidade. É importante que responda com sinceridade.

INSTRUÇÃO: Assinale, em cada afirmação a opção que corresponde ao seu grau de acordo ou de desacordo considerando a seguinte questão: **Porque é que vai à Faculdade?**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10	Eu realmente sinto que estou a perder o meu tempo na Faculdade.				
11	Eu gosto muito de ir à Faculdade.				
12	Porque isso me ajudará a escolher melhor a minha orientação profissional.				
13	Eu vou à Faculdade para mostrar a mim mesmo/a que sou uma pessoa inteligente.				
14	Porque quero levar uma boa vida no futuro.				
15	Eu já tive boas razões para vir à Faculdade mas agora tenho dúvidas sobre continuar.				
16	Eu vou à Faculdade porque tenho muito interesse em aprender.				
17	Porque eu creio que a formação universitária aumentará a minha competência como profissional.				
18	Eu vou à Faculdade porque quando eu sou bem-sucedido/a isso faz-me sentir importante.				
19	A fim de ter uma boa remuneração no futuro.				
20	Eu não vejo por que razão devo ir à Faculdade.				
21	Eu vou à Faculdade porque sinto prazer em ampliar os meus conhecimentos.				
22	Porque é importante para atingir os meus objetivos pessoais.				
23	Eu vou à Faculdade porque quero provar a mim mesmo/a que posso ser bem-sucedido/a nos meus estudos.				
24	Ver os/as meus/minhas amigos/as é o principal motivo pelo qual eu vou à Faculdade.				
25	Eu não sei, não percebo o que estou a fazer na Faculdade.				
26	Eu vou à Faculdade porque foi isso que escolhi para mim.				
27	Porque é importante para obter os meus objetivos profissionais.				
28	Eu vou à Faculdade porque quero evitar que as pessoas me vejam como um/a estudante falhado/a.				

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
29	Eu vou à Faculdade porque a presença é obrigatória.					
30	Eu não vejo qualquer interesse para a minha vida em estar na Faculdade.					

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo B – Instrumento SCoA VI

O QUE PENSO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Este questionário contém afirmações sobre as suas experiências relativas à avaliação. Para responder, leve em consideração as suas vivências de avaliação no ensino superior de um modo geral. Pense sobre a melhor forma de como cada afirmação descreve o que a avaliação é para si. Marque com um X a resposta escolhida. Não existem respostas “certas” ou “erradas”, o que importa é a sua opinião e o seu ponto de vista como estudante.

	Discordo fortemente	Discordo na maior parte	Concordo ligeiramente	Concordo moderadamente	Concordo na maior parte	Concordo fortemente
1. Eu presto atenção aos meus resultados da avaliação para me concentrar no que posso melhorar da próxima vez						
2. A avaliação é uma experiência envolvente e agradável para mim						
3. A avaliação é injusta para os/as estudantes						
4. Os resultados da avaliação mostram o quanto eu sou inteligente						
5. A avaliação ajuda os/as professores/as a acompanharem o meu progresso						
6. A avaliação encoraja os/as alunos/as da minha turma a trabalharem juntos e a ajudarem-se mutuamente						
7. Eu ignoro as informações da avaliação						
8. A avaliação fornece informação sobre o desempenho das escolas						
9. Eu faço uso do feedback que recebo para melhorar a minha aprendizagem						
10. Quando sou avaliado/a, gosto realmente de aprender						
11. A avaliação dificulta a minha aprendizagem						
12. Os resultados da avaliação predizem o meu desempenho futuro						
13. A avaliação é uma forma de determinar o quanto eu aprendi durante o meu processo de ensino e aprendizagem						

	Discordo fortemente	Discordo na maior parte	Concordo ligeiramente	Concordo moderadamente	Concordo na maior parte	Concordo fortemente
14. A avaliação motiva-nos a nos ajudarmos mutuamente						
15. Eu não ligo aos meus resultados da avaliação						
16. A avaliação mede a qualidade das escolas						
17. Eu verifico o que fiz de errado ou de maneira insatisfatória para orientar as minhas aprendizagens futuras						
18. A minha turma apoia-se mais quando somos avaliados/as						
19. Os/As professores/as avaliam exageradamente						
20. A avaliação é importante para a minha carreira futura ou emprego						
21. A avaliação compara o meu progresso com os objetivos de aprendizagem						
22. Quando realizamos avaliações, existe um bom ambiente na minha turma						
23. Os resultados da avaliação não são muito exatos/precisos						
24. Os/As meus/minhas professores/as usam a avaliação para me ajudarem a melhorar						
25. A avaliação leva os/as alunos/as da minha turma a cooperarem mais uns/umas com os/as outros/as						
26. A avaliação não tem utilidade						
27. Eu uso as avaliações para tomar decisões em relação às próximas etapas na minha aprendizagem						
28. Quando somos avaliados/as, a minha turma torna-se mais motivada para aprender						
29. A avaliação tem pouco impacto na minha aprendizagem						
30. Os/As professores/as usam os resultados da minha avaliação para ver o que precisam de me ensinar em seguida						

31. Eu uso as avaliações para identificar o que preciso de estudar em seguida						
32. A avaliação mostra se eu sei analisar e pensar criticamente sobre um assunto						

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo C - Outputs das análises estatísticas mais relevantes

Output 1 – Médias das dimensões da variável motivação

		Estatísticas				
		M_Identificada	M_Introjettata	M_Intrinseca	M_Externa	M_Desmotivação
N	Válido	323	323	323	323	323
	Omisso	0	0	0	0	0
Média		4,5390	2,8558	3,7546	3,9974	1,4510

Output 2 – Média da motivação autónoma e controlada

		Estatísticas	
		Autónoma	Controlada
N	Válido	323	323
	Omisso	0	0
Média		4,1468	3,4266

Output 3 – Média, desvio-padrão e amplitude do RAI

		Estatísticas
RAI		
N	Válido	323
	Omisso	0
Média		1,1976
Mediana		1,0000
Erro Desvio		2,27618
Mínimo		-5,00
Máximo		10,75

Output 4 – Estatística descritiva da motivação autónoma e controlada em função do ano de frequência do curso

Estatística Descritiva

	Ano	Média	Erro Desvio	N
Autónoma	1	4,2473	,41028	108
	2	4,0713	,43707	104
	3	4,1197	,42566	111
	Total	4,1468	,42944	323
Controlada	1	3,5004	,56146	108
	2	3,4952	,72307	104
	3	3,2905	,54447	111
	Total	3,4266	,61887	323

Output 5 – Estatística descritiva da desmotivação em função do ano de frequência do curso

Estatística Descritiva

Variável dependente: M_Desmotivação

Ano	Média	Erro Desvio	N
1	1,3364	,46137	108
2	1,4997	,54447	104
3	1,5168	,56073	111
Total	1,4510	,52881	323

Output 6 – Análise de variância univariada em relação à motivação autônoma e controlada em função do ano de frequência do curso

Testes de efeitos entre sujeitos							
Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	Autônoma	1,765 ^a	2	,882	4,900	,008	,030
	Controlada	3,132 ^b	2	1,566	4,170	,016	,025
Intercepto	Autônoma	5548,511	1	5548,511	30815,284	,000	,990
	Controlada	3794,490	1	3794,490	10102,485	,000	,969
Ano	Autônoma	1,765	2	,882	4,900	,008	,030
	Controlada	3,132	2	1,566	4,170	,016	,025
Erro	Autônoma	57,618	320	,180			
	Controlada	120,192	320	,376			
Total	Autônoma	5613,677	323				
	Controlada	3915,856	323				
Total corrigido	Autônoma	59,383	322				
	Controlada	123,324	322				

a. R Quadrado = ,030 (R Quadrado Ajustado = ,024)

b. R Quadrado = ,025 (R Quadrado Ajustado = ,019)

Output 7 – Teste Tukey HSD em relação à motivação autônoma em função do ano de frequência do curso

Autônoma			
Tukey HSD ^{a,b,c}			
Ano	N	Subconjunto	
		1	2
2	104	4,0713	
3	111	4,1197	4,1197
1	108		4,2473
Sig.		,680	,072

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos. Com base em médias observadas. O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,180.

- a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 107,590.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.
- c. Alfa = ,05.

Output 8 – Teste Tukey HSD em relação à motivação controlada em função do ano de frequência do curso

Controlada

Tukey HSD^{a,b,c}

Ano	N	Subconjunto	
		1	2
3	111	3,2905	
2	104		3,4952
1	108		3,5004
Sig.		1,000	,998

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.
Com base em médias observadas.
O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = ,376.

- a. Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 107,590.
- b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.
- c. Alfa = ,05.

Output 9 – Estatística descritiva da motivação autônoma e controlada em função do sexo

Estatística Descritiva

	Sexo	Média	Erro Desvio	N
Autônoma	Feminino	4,1455	,43644	264
	Masculino	4,1163	,40952	43
	Total	4,1414	,43225	307
Controlada	Feminino	3,4785	,59997	264
	Masculino	3,1240	,66072	43
	Total	3,4289	,62007	307

Output 10 – Estatística descritiva da desmotivação em função do sexo

Estatística Descritiva

Variável dependente: M_Desmotivação

Sexo	Média	Erro Desvio	N
Feminino	1,4374	,51846	264
Masculino	1,5891	,56968	43
Total	1,4586	,52759	307

Output 11 – Análise de variância univariada em relação à motivação controlada em função do sexo

Testes de efeitos entre sujeitos

Variável dependente: Controlada

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo corrigido	4,647 ^a	1	4,647	12,542	,000
Intercepto	1611,980	1	1611,980	4350,724	,000
Sexo	4,647	1	4,647	12,542	,000
Erro	113,005	305	,371		
Total	3727,122	307			
Total corrigido	117,652	306			

a. R Quadrado = ,039 (R Quadrado Ajustado = ,036)

Output 12 – Análise de variância univariada em relação ao RAI em função do sexo

Testes de efeitos entre sujeitos

Variável dependente: RAI

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Modelo corrigido	68,523 ^a	1	68,523	13,668	,000
Intercepto	407,794	1	407,794	81,341	,000
Sexo	68,523	1	68,523	13,668	,000
Erro	1529,084	305	5,013		
Total	2018,194	307			
Total corrigido	1597,607	306			

a. R Quadrado = ,043 (R Quadrado Ajustado = ,040)

Output 13 – Estatística descritiva das dimensões da variável concepções de avaliação

Estatística Descritiva					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Emo_Turma	323	1,00	6,00	3,0785	1,13142
Melhor_AL	323	2,00	6,00	4,6509	,90377
Irrelevante	323	1,00	5,80	2,8734	,88931
Externa	323	1,00	5,40	2,9337	,84166
Melhoria_PROF	323	1,00	6,00	3,0263	,99745
N válido (de lista)	323				

Output 14 – Estatística descritiva das dimensões da variável concepções de avaliação em função do ano de frequência do curso

Estatística Descritiva				
	Ano	Média	Erro Desvio	N
Emo_Turma	1	3,4617	1,04481	108
	2	3,0298	1,13147	104
	3	2,7514	1,11003	111
	Total	3,0785	1,13142	323
Melhor_AL	1	4,8426	,79909	108
	2	4,5385	,89376	104
	3	4,5698	,98348	111
	Total	4,6509	,90377	323
Irrelevante	1	2,6023	,82921	108
	2	2,9356	,75571	104
	3	3,0788	,99655	111
	Total	2,8734	,88931	323
Externa	1	3,0773	,79530	108
	2	2,9019	,83028	104
	3	2,8239	,88291	111
	Total	2,9337	,84166	323
Melhoria_PROF	1	3,3796	,89589	108
	2	3,1106	,92944	104
	3	2,6036	1,00656	111
	Total	3,0263	,99745	323

Output 15 – Análise de variância multivariada em relação às concepções de avaliação em função do ano de frequência do curso

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	Emo_Turma	27,988 ^a	2	13,994	11,655	,000	,068
	Melhor_AL	6,013 ^b	2	3,007	3,744	,025	,023
	Irrelevante	13,023 ^c	2	6,511	8,623	,000	,051
	Externa	3,671 ^d	2	1,836	2,617	,075	,016
	Melhoria_PROF	34,054 ^e	2	17,027	19,031	,000	,106
Intercepto	Emo_Turma	3063,837	1	3063,837	2551,831	,000	,889
	Melhor_AL	6979,964	1	6979,964	8691,101	,000	,964
	Irrelevante	2662,774	1	2662,774	3526,298	,000	,917
	Externa	2779,219	1	2779,219	3962,692	,000	,925
	Melhoria_PROF	2965,802	1	2965,802	3314,839	,000	,912
Ano	Emo_Turma	27,988	2	13,994	11,655	,000	,068
	Melhor_AL	6,013	2	3,007	3,744	,025	,023
	Irrelevante	13,023	2	6,511	8,623	,000	,051
	Externa	3,671	2	1,836	2,617	,075	,016
	Melhoria_PROF	34,054	2	17,027	19,031	,000	,106
Erro	Emo_Turma	384,206	320	1,201			
	Melhor_AL	256,997	320	,803			
	Irrelevante	241,638	320	,755			
	Externa	224,431	320	,701			
	Melhoria_PROF	286,305	320	,895			
Total	Emo_Turma	3473,386	323				
	Melhor_AL	7249,868	323				
	Irrelevante	2921,440	323				
	Externa	3008,120	323				
	Melhoria_PROF	3278,583	323				
Total corrigido	Emo_Turma	412,193	322				
	Melhor_AL	263,010	322				
	Irrelevante	254,661	322				
	Externa	228,102	322				
	Melhoria_PROF	320,360	322				

a. R Quadrado = ,068 (R Quadrado Ajustado = ,062)

b. R Quadrado = ,023 (R Quadrado Ajustado = ,017)

c. R Quadrado = ,051 (R Quadrado Ajustado = ,045)

d. R Quadrado = ,016 (R Quadrado Ajustado = ,010)

e. R Quadrado = ,106 (R Quadrado Ajustado = ,101)

Output 16 – Estatística descritiva das dimensões da variável concepções de avaliação em função do sexo

Estatística Descritiva				
	Sexo	Média	Erro Desvio	N
Emo_Turma	Feminino	3,0542	1,15973	264
	Masculino	3,2643	1,03710	43
	Total	3,0836	1,14409	307
Melhor_AL	Feminino	4,6995	,87878	264
	Masculino	4,2984	,96606	43
	Total	4,6433	,90071	307
Irrelevante	Feminino	2,8765	,88992	264
	Masculino	2,9326	,94534	43
	Total	2,8844	,89650	307
Externa	Feminino	2,9422	,85002	264
	Masculino	2,8000	,77090	43
	Total	2,9223	,83965	307
Melhoria_PROF	Feminino	3,0006	1,00364	264
	Masculino	3,2713	,91506	43
	Total	3,0385	,99475	307

Output 17 – Análise de variância multivariada em relação às concepções de avaliação em função do sexo

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem	Variável dependente	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	Emo_Turma	1,633 ^a	1	1,633	1,249	,265	,004
	Melhor_AL	5,947 ^b	1	5,947	7,486	,007	,024
	Irrelevante	,116 ^c	1	,116	,144	,705	,000
	Externa	,748 ^d	1	,748	1,061	,304	,003
	Melhoria_PROF	2,709 ^e	1	2,709	2,754	,098	,009
Intercepto	Emo_Turma	1476,261	1	1476,261	1128,738	,000	,787
	Melhor_AL	2993,785	1	2993,785	3768,455	,000	,925
	Irrelevante	1247,808	1	1247,808	1548,219	,000	,835
	Externa	1219,259	1	1219,259	1729,754	,000	,850
	Melhoria_PROF	1454,585	1	1454,585	1478,411	,000	,829
Sexo	Emo_Turma	1,633	1	1,633	1,249	,265	,004
	Melhor_AL	5,947	1	5,947	7,486	,007	,024
	Irrelevante	,116	1	,116	,144	,705	,000
	Externa	,748	1	,748	1,061	,304	,003
	Melhoria_PROF	2,709	1	2,709	2,754	,098	,009
Erro	Emo_Turma	398,905	305	1,308			
	Melhor_AL	242,302	305	,794			
	Irrelevante	245,819	305	,806			
	Externa	214,987	305	,705			
	Melhoria_PROF	300,085	305	,984			
Total	Emo_Turma	3319,684	307				
	Melhor_AL	6867,306	307				
	Irrelevante	2800,040	307				
	Externa	2837,488	307				
	Melhoria_PROF	3137,250	307				
Total corrigido	Emo_Turma	400,539	306				
	Melhor_AL	248,249	306				
	Irrelevante	245,935	306				
	Externa	215,735	306				
	Melhoria_PROF	302,794	306				

a. R Quadrado = ,004 (R Quadrado Ajustado = ,001)

b. R Quadrado = ,024 (R Quadrado Ajustado = ,021)

c. R Quadrado = ,000 (R Quadrado Ajustado = -,003)

d. R Quadrado = ,003 (R Quadrado Ajustado = ,000)

e. R Quadrado = ,009 (R Quadrado Ajustado = ,006)

Output 18 – Correlação entre a motivação autónoma e controlada e as conecções de avaliação

		Correlações						
		Autonoma	Controlada	Emo_Turma	Melhor_AL	Irrelevante	Externa	Melhoria_PR OF
Autonoma	Correlação de Pearson	1	,165**	,287**	,445**	-,293**	,332**	,287**
	Sig. (2 extremidades)		,003	,000	,000	,000	,000	,000
	N	323	323	323	323	323	323	323
Controlada	Correlação de Pearson	,165**	1	,091	,146**	,053	,391**	,202**
	Sig. (2 extremidades)	,003		,102	,009	,339	,000	,000
	N	323	323	323	323	323	323	323
Emo_Turma	Correlação de Pearson	,287**	,091	1	,212**	-,251**	,324**	,346**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,102		,000	,000	,000	,000
	N	323	323	323	323	323	323	323
Melhor_AL	Correlação de Pearson	,445**	,146**	,212**	1	-,232**	,275**	,310**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,009	,000		,000	,000	,000
	N	323	323	323	323	323	323	323
Irrelevante	Correlação de Pearson	-,293**	,053	-,251**	-,232**	1	-,291**	-,360**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,339	,000	,000		,000	,000
	N	323	323	323	323	323	323	323
Externa	Correlação de Pearson	,332**	,391**	,324**	,275**	-,291**	1	,455**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	323	323	323	323	323	323	323
Melhoria_PROF	Correlação de Pearson	,287**	,202**	,346**	,310**	-,360**	,455**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	323	323	323	323	323	323	323

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Output 19 – Correlação entre o RAI e as concepções de avaliação

		Correlações					
		RAI	Emo_Turma	Melhor_AL	Irrelevante	Externa	Melhoria_PROF
RAI	Correlação de Pearson	1	,133*	,160**	-,253**	-,094	,047
	Sig. (2 extremidades)		,017	,004	,000	,090	,405
	N	323	323	323	323	323	323
Emo_Turma	Correlação de Pearson	,133*	1	,212**	-,251**	,324**	,346**
	Sig. (2 extremidades)	,017		,000	,000	,000	,000
	N	323	323	323	323	323	323
Melhor_AL	Correlação de Pearson	,160**	,212**	1	-,232**	,275**	,310**
	Sig. (2 extremidades)	,004	,000		,000	,000	,000
	N	323	323	323	323	323	323
Irrelevante	Correlação de Pearson	-,253**	-,251**	-,232**	1	-,291**	-,360**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	323	323	323	323	323	323
Externa	Correlação de Pearson	-,094	,324**	,275**	-,291**	1	,455**
	Sig. (2 extremidades)	,090	,000	,000	,000		,000
	N	323	323	323	323	323	323
Melhoria_PROF	Correlação de Pearson	,047	,346**	,310**	-,360**	,455**	1
	Sig. (2 extremidades)	,405	,000	,000	,000	,000	
	N	323	323	323	323	323	323

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).