

## Objectivos de realização: Estudos diferenciais em contexto escolar

Luísa Faria\*

Dina Parracho\*\*

**Resumo:** Este trabalho, após um breve enquadramento conceptual, apresenta alguns estudos diferenciais sobre os objectivos de realização em contexto escolar, em função da idade/ano de escolaridade, do sexo e da etnia/nível sócio-económico (NSE).

Assim, foi previamente construído e adaptado ao contexto escolar português o "Questionário de Objectivos de Realização", com 30 itens (15 "centrados na tarefa" e 15 "centrados no ego"), que foi administrado colectivamente a 508 alunos do 5º e 10º anos de escolaridade.

Este questionário evidenciou boas qualidades psicométricas e os resultados diferenciais apontam para: (i) os alunos do 10º ano prosseguem objectivos mais centrados no ego, contrariamente aos do 5º ano, que prosseguem objectivos mais centrados na tarefa; (ii) a ausência de diferenças de sexo; e (iii) diferenças de NSE, com o NSE alto a prosseguir objectivos mais centrados na tarefa e os NSE baixo e médio a prosseguirem objectivos mais centrados no ego.

Finalmente, considerando os resultados obtidos, são apontadas pistas de intervenção para a promoção de objectivos mais adaptativos em contexto escolar.

**Palavras-chave:** Objectivos de realização, Ano de escolaridade, Sexo, Etnia e Nível sócio-económico.

### Achievement goals: Differential studies in the school context

**Abstract:** This work, after a brief conceptual framework, presents several differential studies on achievement goals in the school context, as a function of age/school grade, sex, and ethnic group/socio-economic status (SES).

Therefore, the "Achievement Goals Questionnaire", with 30 items (15 "task-centered goals" items and 15 "ego-centered goals" items), was previously constructed and adapted to the Portuguese context and was collectively administered near 508 5<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> graders. This questionnaire evidenced good psychometric qualities and the differential results pointed to: (i) 10<sup>th</sup> graders pursued more "ego-centered goals", while 5<sup>th</sup> graders pursued more "task-centered goals"; (ii) the absence of sex differences; and (iii) the existence of SES differences favoring the higher SES which pursued more "task-centered goals", while the lower and middle SES pursued more "ego-centered goals".

Finally, considering the results of this study, some guidelines for intervention are pointed in order to promote more adapted achievement goals in the school context.

**Keywords:** Achievement goals, School grade, Sex, Ethnic group and Socio-economic status.

\* Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Rua do Campo Alegre, 1055 4169-004 Porto. Tel.: 226 079 700; Fax: 226 079 725; e-mail: [lfaria@fpce.up.pt](mailto:lfaria@fpce.up.pt)

\*\* Docente da Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis. Rua Padre Joaquim Ferreira Salgueiro 3720-227 Oliveira de Azeméis. Tel.: 256 661 430; Fax: 256 661439; e-mail: [dina.parracho@netvisao.pt](mailto:dina.parracho@netvisao.pt). Mestre em Psicologia pela FPCEUP.

## 1. Introdução

Os objectivos de realização apresentam-se como construtos integrados e integradores no domínio da motivação, englobando cognições, afectos e comportamentos num mesmo sistema (Faria, 1997a; 1998a). Deste modo, podem ser conceptualizados como responsáveis pela manifestação de padrões de comportamento diferenciados, afectando a acção dos indivíduos nos mais variados contextos de vida, com particular destaque para o contexto escolar, onde os objectivos de realização são primordiais (Bell & Kozlowski, 2002; Dweck, 1999). Na verdade, "para Dweck e Elliott (1983), qualquer tipo de motivação implica actividade dirigida para objectivos e, em particular, a motivação para a realização escolar envolve objectivos de competência, que podem cobrir duas realidades distintas: os *objectivos centrados na aprendizagem [ou na tarefa]*, que implicam a preocupação em adquirir e dominar novos conhecimentos e competências, e os *objectivos centrados no resultado [ou no ego]*, que implicam a preocupação em obter juízos favoráveis da sua competência e evitar juízos desfavoráveis da mesma." (Faria, 1997a, p. 212).

No estudo a seguir apresentado pretende-se reflectir sobre a importância dos contextos diferenciais de existência na definição e na prossecução de objectivos de realização, considerando a influência de factores diferenciais como a idade/ano de escolaridade, o sexo e a etnia/nível sócio-económico (NSE) de alunos que frequentam quer o ensino básico, quer o ensino secundário. Após uma revisão da investigação, considerando a influência das referidas variáveis na adopção de objectivos de realização particulares, apresentam-se e discutem-se os resultados de um estudo empírico

desenvolvido com 508 alunos, no contexto português, delineando propostas de intervenção no sentido da promoção de objectivos de realização mais adaptativos em contexto escolar.

## 2. Diferenças nos objectivos de realização

### 2.1. Em função da idade/ano de escolaridade

Ao longo dos primeiros anos de escolaridade ocorrem várias mudanças ao nível da motivação para a realização, nomeadamente na altura em que as crianças se confrontam, pela primeira vez, com questões que envolvem a aprendizagem e o desempenho no domínio intelectual.

Nos anos anteriores à entrada na escola, a maioria das crianças desenvolvem *objectivos centrados na aprendizagem ou na tarefa* e, mais especificamente, percebem a capacidade como algo dinâmico, possuindo, ainda, um elevado conceito de competência, elevadas expectativas de sucesso e um permanente optimismo perante as dificuldades.

Com a entrada na escola, dois factores passam a interferir na forma de perceber a aprendizagem e vão favorecer o aparecimento de *objectivos de realização centrados no resultado ou no ego*. Um dos factores consiste no confronto com um novo conceito de capacidade, de tipo normativo e fazendo apelo à comparação social, o que leva as crianças a procurar juízos favoráveis de competência e a evitar juízos de incompetência. O outro factor resulta do confronto com novas tarefas, que possuem características muito diferentes das anteriores, bem como do facto da organização das actividades escolares e dos grupos-turma ser mais normativa e geradora de comparação com os pares, favorecendo a competição, o que

irá conduzir as crianças a centrarem-se nos juízos que os adultos poderão emitir acerca da sua competência (Dweck & Elliott, 1983).

Neste quadro, o conceito de capacidade parece estar na base destas transformações, que se vão operando e concretizando ao longo dos vários níveis de escolaridade: de facto, antes dos 7 anos, as crianças interpretam a capacidade através do desempenho numa determinada tarefa, logo, como a "capacidade" para resolver um problema ou para produzir uma resposta correcta (Miscione, Marvin, & O'Brien, 1978), enquanto que, depois dos 7 anos, as crianças começam a perceber a "capacidade" como um traço psicológico mais global e estável (Heckhausen, 1981; Rholes & Ruble, 1981, *in* Dweck & Elliott, 1983).

Estas alterações surgem no âmbito de mudanças desenvolvimentais gerais, que passam de uma ênfase nas acções e atributos físicos e concretos para uma ênfase nos atributos psicológicos e abstractos (Damon & Hart, 1982), contudo, existe alguma controvérsia relativamente ao desenvolvimento do conceito de capacidade com a idade, nomeadamente em relação com o de esforço. Ou seja, os indivíduos poderão perceber esta relação de várias formas: poderão conceber a capacidade como algo independente e não relacionado com o esforço (a capacidade surge apenas em função do desempenho e do resultado), poderão concebê-la como inversamente relacionada com o esforço (quanto maior o esforço, menor a capacidade) ou, ainda, interpretá-la como positivamente relacionada com o esforço (quanto maior o esforço, maior a capacidade).

Neste âmbito, os resultados não têm sido consistentes, pois enquanto alguns estudos, com alunos desde o jardim de infância até

à universidade (Kun, 1977), apoiaram a tese de um desenvolvimento progressivo, que começaria com uma relação positiva entre os dois conceitos e terminaria com a percepção de uma relação inversa, outros estudos encontraram uma predominância da relação inversa nos primeiros anos de escolaridade. E Surber (1977, *in* Dweck & Elliott, 1983) também descreve um estudo, com estudantes universitários, no qual aproximadamente metade dos sujeitos percepcionava um aumento da capacidade concomitante ao de esforço. Mesmo assim, as perspectivas maioritárias dos especialistas vão no sentido de concluir que as mudanças desenvolvimentais no conceito de competência, nos primeiros anos de escolaridade, resultam de uma tendência para perceber, de forma progressiva, a competência intelectual como uma característica global e estável, sendo esta percepção que conduzirá progressivamente à adopção de objectivos centrados no resultado ou no ego.

Na verdade, antes de começar a frequentar a escola, as experiências com a utilização do esforço e da concentração para a aquisição de aptidões pelas crianças têm como objectivo principal as aptidões físicas, que diferem em vários aspectos das aptidões intelectuais. Ora, estas últimas passarão a ser as mais exigidas com a entrada na escola, pelo que a mudança para tarefas com características substancialmente diferentes poderá apresentar-se como um factor explicativo da adopção de objectivos distintos, que se modificam e estruturam com o avanço da escolaridade (Faria, 2002, 2003): como sabemos, as tarefas físicas são mais facilmente monitorizadas e avaliadas pelas crianças do que as intelectuais, pelo que para julgar e monitorizar o progresso na realização destas tarefas intelectuais é necessária a presença de um adulto.

Deste modo, surge uma maior tendência para a criança se centrar nas avaliações dos adultos, substituindo o anterior conceito dinâmico de competência por um outro muito mais estático e centrado no resultado (Diener & Dweck, 1978, 1980; Erdley & Dweck, 1993; Nicholls, Nelson & Gleaves, 1995). Neste domínio, um estudo realizado por Harter (1981, *in* Dweck & Elliott, 1983) demonstra a existência de um declínio dramático, ao longo da escolaridade, no que respeita ao interesse pela aprendizagem, ou seja, no que respeita à adopção de objectivos centrados na aprendizagem ou na tarefa, a favor do desejo de obter a aprovação do professor e consequentes resultados, logo, a favor da adopção de objectivos centrados no resultado ou no ego.

### 2.2. Em função do sexo

Ao observarmos a realização académica de rapazes e de raparigas, constatamos a existência de diferenças substanciais. As raparigas apresentam, geralmente, melhores resultados do que os rapazes ao longo do ensino básico, especialmente nas disciplinas que implicam a aplicação de competências verbais, como por exemplo a língua materna. As raparigas apresentam, ainda, níveis de desempenho em matemática que igualam ou, até, ultrapassam os níveis apresentados pelos rapazes nos primeiros anos de escolaridade. Porém, à medida que as raparigas entram na fase da adolescência, os seus resultados começam a decrescer tanto na matemática como nas ciências (Henderson & Dweck, 1993). Portanto, será aqui que os factores motivacionais poderão desempenhar um papel crucial, a par de outro tipo de factores explicativos.

Num estudo realizado com alunos do 8º ano, Dweck e Leggett (1988) concluíram que grande parte das raparigas escolhiam

tarefas académicas que se apresentavam suficientemente fáceis para assegurar o sucesso, demonstrando, desta forma, a adopção e a prossecução de objectivos centrados no resultado ou no ego. Pelo contrário, poucos rapazes optavam por tarefas fáceis, fazendo a escolha de tarefas mais complexas, escolha esta que reflecte a adopção e a prossecução de objectivos centrados na aprendizagem ou na tarefa (Henderson & Dweck, 1993).

Assim, parece de salientar que, ao apresentarem bons resultados escolares, as raparigas aparentam grande confiança nas suas capacidades e, até mesmo os professores, dificilmente se apercebem da sua vulnerabilidade ao fracasso. Esta situação pode decorrer do facto de estarmos perante alunas que, ao longo da escolaridade, sempre dominaram com mestria aquilo que lhes era exigido. No entanto, as raparigas constituem um grupo que, frequentes vezes, evita os desafios e os obstáculos (Licht & Shapiro, 1982, *in* Dweck, 1999), uma vez que estes colocam em causa a segurança do resultado (objectivos centrados no resultado ou no ego). Na investigação realizada por Licht e Shapiro (*op. cit.*), com alunos brilhantes do 5º ano, foi possível observar uma clara preferência das alunas por tarefas menos arriscadas, que podiam resolver com facilidade, enquanto os rapazes, pelo contrário, procuravam tarefas mais complexas e arriscadas, nas quais tinham que aplicar bastante esforço para resolver o que era pedido.

Num estudo levado a cabo por Thorkildsen e Nicholls (1998), foram observados alunos do 5º ano com o objectivo de investigar as suas orientações motivacionais, bem como as suas crenças acerca do sucesso e as percepções relativas às expectativas dos professores: os resultados demonstraram que os objectivos centrados na tarefa (ou na aprendizagem) estavam

associados a crenças de que o investimento e o esforço traziam sucesso, enquanto que os objectivos centrados no ego (ou no resultado) estavam associados a crenças de que a capacidade e a competitividade é que causavam o sucesso.

Este estudo revelou ainda que, para os rapazes, os “objectivos centrados na tarefa”, o “evitamento da tarefa” e o “desinteresse” se encontravam correlacionados negativamente, ao invés do “investimento” e do “esforço”, que se encontravam correlacionados positivamente com os objectivos referidos. Para estes sujeitos, os “objectivos centrados no ego” estavam correlacionados com a “competição” e com a influência de “elementos extrínsecos”, tais como a sorte e a capacidade de impressionar o professor.

Por sua vez, os resultados obtidos pelas raparigas revelaram a existência do conceito de “ausência de motivação”, conceito este que incluía o “evitamento da tarefa” e a “competitividade”, portanto, os “objectivos centrados no ego” encontravam-se positivamente correlacionados com a “ausência de motivação”. Ora, a “ausência de motivação” observada nas raparigas confirma a tese inicial elaborada por Nicholls (1989, *in* Thorkildsen & Nicholls, 1998) de que, apesar da adopção de “objectivos centrados no ego” ter como suporte o desejo de realizar tarefas com bom resultado, representa, sobretudo, um meio para atingir um fim, isto é, o evitamento de tarefas que exponham a capacidade do indivíduo e o possam conduzir ao fracasso.

Globalmente, as raparigas apresentaram mais comportamentos de evitamento do fracasso e a maior necessidade de agradar ao professor do que os rapazes e, no que diz respeito às diferenças na percepção, pelos alunos, de expectativas por parte dos professores, os rapazes não diferiram muito

das raparigas, particularmente entre os alunos com melhores resultados escolares, verificando-se que expectativas mais elevadas dos professores influenciavam positivamente o envolvimento dos alunos na tarefa (em vez do envolvimento no ego), sendo ainda de referir que não se observaram diferenças na competência percebida entre rapazes e raparigas, mas estas últimas apresentaram-se mais satisfeitas com as aprendizagens escolares do que os rapazes. Em síntese, podemos afirmar que os vários estudos apresentados identificaram a vulnerabilidade das raparigas perante os fracassos e as tarefas não familiares, bem como a sua maior dependência de factores extrínsecos, entre os quais é referida a avaliação do professor, o que pode explicar a sua adopção mais frequente de objectivos centrados no resultado ou no ego.

### 2.3. Em função do NSE/etnia

Dada a associação, frequente na investigação, entre etnia e NSE, quer porque os grupos étnicos minoritários apresentam características motivacionais semelhantes aos indivíduos de classes desfavorecidas, quer porque em certas etnias predominam os NSE baixos (por exemplo, afro-americana e hispânica nos EUA), consideramos pertinente a abordagem do factor *etnia*, pois a investigação no domínio do NSE é ainda reduzida, podendo a etnia fornecer algumas pistas úteis ao estudo das diferenças de NSE.

A influência da etnia na realização académica tem colocado várias questões, a saber: Serão as variáveis motivacionais suficientes para explicar as diferenças nos padrões de realização entre grupos étnicos, tais como as concepções pessoais de inteligência e os objectivos de realização? Será que os diversos aspectos sócio-culturais favorecem a adopção de diferentes objectivos de realização, podendo ser mais

individualistas ou mais grupais? Será que estes factores motivacionais podem ser responsáveis pelas diferenças étnicas observadas na realização académica?

Ora, no que se refere à comunidade afro-americana dos Estados Unidos da América, o seu baixo nível de realização académica não parece ser fácil de interpretar, podendo estar associado a aspectos motivacionais ou à ausência de aptidões para concluir determinados objectivos, e a investigação não permite concluir se serão factores de natureza étnica ou factores de natureza cultural que favorecem a adopção de um ou de outro tipo de objectivo de realização.

No entanto, a este propósito, Bowman e Howard (*in* Henderson & Dweck, 1993) apontam para a importância do papel desempenhado pelos pais dos alunos desta etnia que, tendencialmente, reforçam o esforço como único meio de ultrapassar possíveis obstáculos. Por sua vez, Jencks e Mayer (*in* Henderson & Dweck, 1993) sugerem que, apesar de muitos alunos de etnia negra apresentarem elevadas aspirações, os que se encontram mais enraizados na cultura africana carecem dos requisitos necessários para concretizarem essas mesmas aspirações.

Quanto às investigações realizadas com adolescentes hispânicos, no mesmo país, as explicações para o seu reduzido desempenho académico centram-se em torno dos conflitos de valores culturais, pois é conhecida a tendência da comunidade hispânica para valorizar o grupo em detrimento do indivíduo: assim, uma das hipóteses explicativas residiria na existência de antagonismo entre a orientação individualista dos objectivos da sociedade americana e a orientação grupal dos objectivos da sociedade hispânica (Salili, 1994), contudo, esta é uma hipótese que, de acordo com Henderson e Dweck (1993), necessitaria ainda de maior investigação

e aprofundamento.

Deste modo, apenas parece possível concluir que a etnia e o NSE constituem factores importantes na realização académica e nos objectivos de realização, contudo, ainda exigem que se continue a investigação, no sentido de melhor se compreender e explicar a sua influência na motivação e no sucesso dos indivíduos.

Contudo, ainda parece de salientar que, no domínio sócio-cognitivo e no contexto português, os resultados diferenciais das concepções pessoais de inteligência, em função do NSE, demonstram que as classes mais desfavorecidas adoptam com maior probabilidade concepções estáticas de inteligência, concepções estas que estão associadas a objectivos de realização centrados no resultado (Faria, 1998a), logo, apontam para a maior vulnerabilidade dos grupos de NSE baixo no domínio da realização.

### 3. Objectivos e hipóteses

Os objectivos deste estudo são analisar as diferenças de ano de escolaridade, de sexo e de nível sócio-económico nos objectivos de realização, numa amostra de adolescentes do 5º e 10º anos de escolaridade.

Após a revisão dos principais estudos sobre as diferenças nos objectivos de realização, em função das variáveis independentes consideradas, formulamos as hipóteses que passamos a apresentar.

#### *Ano de escolaridade*

Nos anos anteriores à entrada na escola, a maioria das crianças manifesta "objectivos centrados na aprendizagem" ("centrados na tarefa"). Com o início da escolaridade, o confronto com tarefas diferentes, mais complexas e normativas, e com ambientes de aprendizagem mais competitivos, favorece o aparecimento de

"objectivos centrados no resultado" ("centrados no ego"), nomeadamente pela necessidade de procurar juízos favoráveis de competência ou de evitar juízos desfavoráveis da mesma (Dweck & Elliott, 1983). A este propósito, Harter (1981, *in* Dweck & Elliott, 1983) constata, também, a emergência de um visível declínio no interesse pela aprendizagem, em favor da tentativa de obter a aprovação do professor. Assim, *prevemos diferenças na prossecução de objectivos de realização entre alunos do 5º ano e alunos do 10º ano de escolaridade, apresentando estes últimos objectivos de realização mais centrados no resultado (ou no ego), enquanto que os alunos do 5º ano apresentarão objectivos mais centrados na aprendizagem (ou na tarefa) - hipótese 1.*

#### *Sexo*

As raparigas escolhem com maior probabilidade tarefas académicas que se apresentam fáceis ou familiares, de forma a assegurar o sucesso e a evitar o fracasso, confirmando a prossecução preferencial de "objectivos centrados no resultado" ou no "ego". Por sua vez, os rapazes optam por tarefas mais complexas e desafiantes, mesmo que sejam ambíguas, o que reflecte a predominância de "objectivos centrados na aprendizagem" ou na "tarefa" (Dweck, 1999; Faria, 1998b).

Deste modo, *prevemos diferenças de sexo na prossecução de objectivos de realização, verificando-se a tendência para os sujeitos do sexo feminino prosseguirem objectivos mais centrados no resultado (ou no ego) e para os sujeitos do sexo masculino adoptarem objectivos mais centrados na aprendizagem (ou na tarefa) - hipótese 2.*

#### *Nível sócio-económico*

A investigação existente no domínio das diferenças nos objectivos de realização em

função do NSE é ainda reduzida, pelo que a abordagem da etnia se mostrou um factor gerador de pistas para a análise de possíveis diferenças de NSE, dada a associação frequente entre estas duas variáveis, pois têm sido observadas manifestações semelhantes entre grupos étnicos minoritários e grupos de indivíduos de classes desfavorecidas.

Assim, formulamos a *hipótese 3: esperamos encontrar diferenças na prossecução de objectivos de realização distintos em função do NSE, a favor dos sujeitos de NSE alto, que apresentarão objectivos de realização mais centrados na aprendizagem (ou na tarefa), enquanto que os sujeitos de NSE baixo apresentarão objectivos de realização mais centrados no resultado (ou no ego).*

### 4. Método

#### *4.1. Caracterização da amostra*

A amostra deste estudo é constituída por alunos do ensino básico e secundário, respectivamente do quinto e do décimo anos de escolaridade. O motivo da escolha destes dois níveis de escolaridade ficou a dever-se ao facto de constituírem momentos importantes de mudança entre os vários ciclos de ensino existentes em Portugal. De facto, o quinto ano insere-se no momento de viragem do primeiro ciclo do ensino básico para o segundo ciclo e, o décimo ano, constitui um momento de transição da escolaridade obrigatória para o ensino secundário, obrigando os alunos a efectuarem escolhas e a formularem objectivos para o seu percurso escolar. O grupo do ensino básico é constituído por 276 alunos e o grupo do ensino secundário compreende 232 alunos (Quadro 1). O primeiro conjunto é composto por alunos com idades compreendidas entre

os dez e os quinze anos ( $M=10,7$ ;  $D.P.=0,92$ ) e o segundo por alunos com idades compreendidas entre os catorze e os dezanove anos ( $M=15,9$ ;  $D.P.=0,87$ ). A selecção dos estabelecimentos de ensino incidiu sobre os Concelhos de Oliveira de Azeméis e de São João da Madeira, por razões de ordem prática. Optou-se pelo ensino público oficial, uma vez que a maioria dos adolescentes portugueses frequenta a escolaridade obrigatória em estabelecimentos de ensino público.

No entanto, devido à dificuldade em seleccionar sujeitos de nível sócio-económico alto, foi contactado um estabelecimento de ensino privado em São João da Madeira. Tanto nos estabelecimentos de ensino público, como no de ensino privado, as turmas foram seleccionadas aleatoriamente.

O nível sócio-económico de pertença dos alunos da amostra foi obtido a partir de informações recolhidas através de um questionário sócio-demográfico. Neste questionário, os alunos forneceram informações acerca das profissões e dos níveis de escolaridade do pai e da mãe. Desta forma, o nível sócio-económico foi definido a partir dos níveis de escolaridade e dos níveis profissionais do pai ou da mãe, tendo-se optado pelo nível mais elevado entre os dois. Assim, foi possível constituir uma amostra contrastada em termos de nível sócio-económico.

#### 4.2. Instrumento: "Questionário de Objectivos de Realização" (Parracho & Faria, 1999, in Parracho, 2000)

A inexistência de instrumentos de avaliação dos "objectivos de realização", adaptados ao contexto escolar português, levou-nos à construção de um questionário, o que implicou duas etapas fundamentais.

Numa primeira etapa, procedeu-se à elaboração de um conjunto de itens, tendo por base quer os estudos de Dweck e colaboradores, acerca dos objectivos de realização e suas relações com os padrões de realização e concepções pessoais de inteligência, quer os estudos de Duda e Nicholls (1992), acerca da escolha de objectivos de realização "centrados no ego" ou "centrados na tarefa", no contexto escolar e desportivo.

Numa segunda etapa, realizou-se um estudo de reflexão falada junto de um grupo de 10 adolescentes, do 5º e 10º anos de escolaridade, de duas escolas de Vale de Cambra, com o objectivo de identificar eventuais dúvidas na compreensão dos itens e de analisar o interesse dos alunos pelo tema do questionário. Este estudo de reflexão falada revelou curiosidade, interesse e vontade de cooperar por parte dos alunos, demonstrando, simultaneamente, a necessidade de introduzir pequenas alterações em determinadas palavras e expressões de alguns itens do questionário, o que permitiu clarificar, simplificar e adequar a linguagem utilizada.

Quadro 1 – Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade, do sexo e do NSE

Ano de Escolaridade	5º			10º			Total		
	Fem.	Masc.	Total	Fem.	Masc.	Total	Fem.	Masc.	Total
NSE									
Alto	29	19	48	6	8	14	35	27	62
Médio	45	33	78	51	48	99	96	81	177
Baixo	72	78	150	61	58	119	133	136	269
Total	146	130	276	118	114	232	264	244	508

Deste modo, o "Questionário de Objectivos de Realização" ficou constituído por 30 itens (15 avaliam os "objectivos centrados na tarefa" e os restantes 15 avaliam os "objectivos centrados no ego", tendo sido misturados), avaliados numa escala de Likert de 6 pontos (de "concordo totalmente" a "discordo totalmente"), de tal modo que a concordância com os itens referentes aos objectivos centrados na tarefa, bem como a concordância com os itens centrados no ego, corresponde à cotação superior em cada subescala (a cotação mínima de cada subescala corresponde a 15 pontos e a máxima a 90 pontos). O estudo das qualidades psicométricas deste questionário revelou valores de  $\alpha$  satisfatórios - 0,82 para a subescala "Ego" e 0,78 para a subescala "Tarefa" -, bem como uma análise factorial que evidenciou dois factores, sendo o factor 1 saturado predominantemente por itens centrados na tarefa e o factor 2 por itens centrados no ego (Parracho, 2000).

#### 4.3. Resultados diferenciais

Relativamente aos *objectivos de realização centrados no ego*, verificam-se diferenças significativas em função do ano de escolaridade e do NSE (Quadro 2). Assim, para o ano de escolaridade, as diferenças são a favor do 10º ano, enquanto que para o NSE, o teste de Scheffé constata diferenças significativas a favor dos NSE baixo e médio (Quadro 3).

Portanto, no que se refere ao estudo diferencial quanto aos *objectivos de reali-*

*zação centrados no ego*: verificam-se diferenças em função do ano de escolaridade, confirmando-se a hipótese 1; não se verificam diferenças em função do sexo, não se confirmando a hipótese 2; e, finalmente, verificam-se diferenças em função do NSE, confirmando-se a hipótese 3.

Quanto aos *objectivos de realização centrados na tarefa*, encontramos diferenças significativas em função do ano de escolaridade, a favor do 5º ano, e do NSE, a favor do NSE alto, bem como efeitos de interacção significativos entre o sexo e o ano (Quadros 4, 5 e 6).

Resumindo: os alunos do 5º ano apresentam-se mais centrados na tarefa do que os alunos do 10º ano, confirmando-se a hipótese 1; para as diferenças em função do NSE, o teste de Scheffé constata diferenças a favor do NSE alto, relativamente aos NSE médio e baixo, confirmando-se a hipótese 3; e, por fim, verifica-se, ainda, um efeito de interacção significativo entre o sexo e o ano, a favor dos sujeitos do sexo masculino e do 5º ano de escolaridade, quando comparados com os do 10º ano.

### 5. Discussão dos resultados e propostas de intervenção

Neste estudo, a propósito da prossecução de objectivos centrados no Ego e na Tarefa, verificamos que os alunos do 10º ano se encontram mais centrados no Ego do que os alunos do 5º ano, que se encontram mais

Quadro 2 - Análise de variância para os Objectivos de Realização Centrados no Ego em função dos factores de diferenciação da amostra

Factores de Diferenciação	gl	F	p	Sentido das Diferenças / Scheffé
Ano	1	67,3840	< 0,0000	10º > 5º
Sexo	1	0,8891	< 0,3462	—
NSE	2	4,6392	< 0,0101	Alto < Baixo, Médio

**Quadro 3 - Média e Desvio-Padrão para os Objectivos de Realização Centrados no Ego em função das variáveis independentes com diferenças significativas**

Variáveis Independentes	N	M	DP
Ano de escolaridade			
5º	266	41,1	11,14
10º	223	48,9	10,12
Total	489	44,7	11,39
NSE			
Alto	59	40,3	13,27
Médio	170	45,2	11,27
Baixo	253	44,9	10,75
Total	482	44,5	11,35

**Quadro 4 - Análise de variância para os Objectivos de Realização Centrados na Tarefa em função dos factores de diferenciação da amostra**

Factores de Diferenciação	gl	F	p	Sentido das Diferenças / Scheffé
Ano	1	32,4391	< 0,0000	5º > 10º
Sexo	1	0,0347	< 0,8523	—
NSE	2	7,2976	< 0,0008	Alto > Baixo, Médio
Sexo x Ano	1	8,8510	< 0,0030	5º Masc. > 10º Masc.

**Quadro 5 - Média e Desvio-Padrão para os Objectivos de Realização Centrados na Tarefa em função das variáveis independentes com diferenças significativas**

Variáveis Independentes	N	M	DP
Ano de escolaridade			
5º	266	74,1	7,74
10º	225	70,2	7,36
Total	491	72,3	7,81
NSE			
Alto	61	75,8	8,44
Médio	170	71,7	7,74
Baixo	253	71,8	7,57
Total	484	72,3	7,84

**Quadro 6 - Média e Desvio-Padrão para os Objectivos de Realização Centrados na Tarefa em função do sexo e do ano de escolaridade**

Sexo	Feminino			Masculino		
	Ano de Escolaridade	N	M	DP	N	M
5º	139	73,1	7,34	125	75,2	8,05
10º	110	71,0	6,60	110	69,1	7,98

centrados na Tarefa. Assim, salienta-se que, na nossa perspectiva, a prossecução de objectivos centrados no Ego por parte dos alunos do 10º ano, com a consequente preocupação com o resultado e com a demonstração de capacidade, não será alheia ao desejo de obter as melhores notas e assim aumentar as possibilidades de ingressar no ensino superior, o que não acontece ainda para os alunos do 5º ano. Dito de outro modo, salienta-se o facto de a pressão competitiva ser maior no ensino secundário, conduzindo os alunos a adoptar estratégias de aprendizagem mais voltadas para o resultado e para a comparação com os outros, em detrimento da ênfase no processo e no desenvolvimento da mestria. Aliás, a progressão ao longo do sistema escolar evidencia a tendência para que este se torne mais normativo, mais estruturado e mais competitivo, valorizando mais a comparação com os outros e o produto final, em detrimento do processo e da comparação das realizações actuais do aluno com as anteriores, para melhor analisar os avanços por si conseguidos. Refira-se, ainda, que nos resultados desta investigação e para os objectivos centrados no Ego, foram encontradas diferenças significativas a favor dos NSE baixo e médio, o mesmo não acontecendo para os objectivos centrados na Tarefa, cujas diferenças são a favor do NSE alto. Portanto, as diferenças verificadas beneficiam claramente as classes mais favorecidas que, deste modo, parecem encontrar mecanismos mais adaptativos, que conduzem ao sucesso. Este facto pode estar associado à constatação de que a capacidade é percebida de forma mais estável pelos NSE altos (Faria & Fontaine, 1995), deixando maior espaço para a valorização do esforço em contexto escolar e promovendo a prossecução de objectivos centrados na tarefa. Refira-se, também, que a capaci-

dade nas classes altas parece ser menos questionada do que noutras classes sociais como causa fundamental para os resultados, logo, é facilitada a descentração nesta. Por sua vez, a ausência de diferenças de sexo em ambos os tipos de objectivos aponta para especificidades do contexto sócio-cultural português, as quais já foram observadas noutras variáveis motivacionais, como as concepções pessoais de inteligência (Faria, 1998a e 1998b) e o auto-conceito (Fontaine, 1991). Finalmente, tendo em conta os resultados obtidos, parece-nos relevante apresentar algumas propostas de intervenção, no sentido da promoção da motivação e do sucesso na realização escolar (Faria, 1997b; Fontaine, 1990). Assim, começando desde logo pelos primeiros níveis de escolaridade, seria importante:

- (i) promover a análise de atribuições diversificadas para os resultados académicos, diminuindo o peso da atribuição à capacidade e promovendo o uso de atribuições mais variadas;
- (ii) incentivar e reforçar o reconhecimento do papel do esforço enquanto factor potenciador da capacidade e da aprendizagem;
- (iii) desenvolver ambientes de aprendizagem com objectivos centrados na tarefa, implantando estratégias de ensino orientadas para a mestria;
- (iv) promover estruturas mais cooperativas de aprendizagem, estabelecendo um sistema no qual todos os alunos tenham acesso a reforços, independentemente do seu nível de capacidade;
- (v) estabelecer objectivos a curto prazo, reforçando, assim, a motivação para alcançar uma determinada meta;
- (vi) dosar o uso do reforço, tornando-o adequado para obter o resultado

pretendido, de tal modo que a mudança no comportamento seja atribuída a factores internos;

- (vii) reforçar a autonomia do aluno na condução do seu processo de aprendizagem para, assim, este poder desenvolver a sua percepção de controlo sobre os resultados.

Em síntese, parece que, a partir deste pequeno conjunto de medidas, será possível estabelecer um ambiente de aprendizagem promotor de objectivos centrados na aprendizagem ou na tarefa, objectivos estes mais consentâneos com o desenvolvimento da mestria e de concepções mais dinâmicas de competência, logo, promotores do sucesso na realização escolar e, conseqüentemente, facilitadores do bem-estar psicológico global dos alunos.

#### Referências bibliográficas

- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 497-505.
- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development, 53*, 841-864.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451-462.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 940-952.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In Paul H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 643-691). New York: John Wiley & Sons, Inc..
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Erdley, C., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development, 64*, 863-878.
- Faria, L. (1997a). Objectivos de realização: Que implicações para o estudo da motivação? *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXI*(1, 2 e 3), 211-221.
- Faria, L. (1997b). Processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência. *Psychologica, 17*, 75-83.
- Faria, L. (1998a). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (1998b). Diferenças de género nos padrões de realização e nas concepções pessoais de inteligência: Especificidades do contexto cultural português. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 3*(1), 73-82.
- Faria, L. (2002). Competência percebida: Desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação, 3*(2), 55-70.

- Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação, 4*(2), 25-36.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico. *Psychologica, 14*, 27-37.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In Bárto Paiva Campos (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens* (vol. I, pp. 94-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 33-54.
- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1993). Motivation and achievement. In S. Shirley Feldman and Glen R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kun, A. (1977). Development of the magnitude-covariation and compensation schemata in ability and effort attributions of performance. *Child Development, 48*, 862-873.
- Miscione, J. L., Marvin, R. S., & O'Brien, R. G. (1978). A developmental study of preschool children's understanding of the words "know" and "guess". *Child Development, 49*, 1107-1113.
- Nicholls, J. G., Nelson, J. R. & Gleaves, K. (1995). Learning "facts" versus learning that most questions have many answers: Student evaluations of contrasting curricula. *Journal of Educational Psychology, 87*, 253-260.
- Parracho, D. (2000). *Objectivos de realização e sucesso escolar na adolescência: Contributos para a perspectiva sociocognitiva da motivação*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Edição do autor).
- Salili, F. (1994). Age, sex, and cultural differences in the meaning and dimensions of achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(6), 635-648.
- Thorkildsen, T. A., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology, 90*, 179-201.