

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

METAS DE REALIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Autor: Marcelo Simões Mendes

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Comissão julgadora:

Membros titulares:

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

Membros suplentes:

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Profa. Dra. Elizabeth Nogueira da Silva Mercuri

CAMPINAS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Mendes, Marcelo Simões.
M522m Metas de realização de estudantes de ensino médio / Marcelo Simões
Mendes. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Roberta Gurgel Azzi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Metas (Psicologia). 2. Realização. 3. Estudantes. 4. Ensino médio. I. Azzi,
Roberta Gurgel. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. IV. Título.

10-298/BFE

Título em inglês: Achievement goals of high school students

Keywords: Goal (Psychology); Achievement; Students; High school

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Roberta Gurgel Azzi (Orientadora)
Profª. Drª. Tania Maria Santana de Rose
Profª. Drª. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Profª. Drª. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Profª. Drª. Elizabeth Nogueira da Silva Mercuri

Data da defesa: 22/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail : m_smdes@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

METAS DE REALIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Autor: Marcelo Simões Mendes
Orientadora: Roberta Gurgel Azzi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marcelo Simões Mendes e aprovada pela Comissão Julgadora.

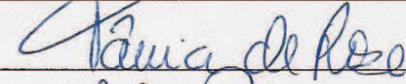
Data: 22/02/2011

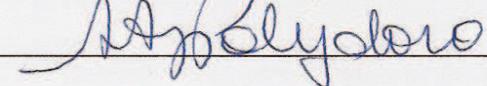
Assinatura: 

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:







2011

RESUMO

Um dos principais problemas enfrentados no Ensino Médio no Brasil refere-se à falta de motivação dos estudantes. Neste contexto, destaca-se a importância das metas adotadas como um dos principais motivadores do comportamento humano. As metas de realização consistem no propósito ou foco cognitivo-dinâmico de engajamento em uma tarefa, sendo que a partir da orientação a uma determinada meta de realização, esta funciona como um referencial que permite ao indivíduo interpretar e experimentar os contextos de realização, levando a decisões comportamentais e a reações afetivas. Este estudo teve por objetivo geral identificar, descrever e analisar as metas de realização de 207 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de um município do interior paulista. Procurou-se, especificamente, descrever as metas de realização em relação às escolas, séries e períodos frequentados. Para tanto, os dados foram tratados a partir de uma análise descritiva com medidas de tendência central. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Caracterização e o Questionário de Metas de Realização, que compreende quatro tipos de metas de realização, sendo elas: meta aprender-aproximação, meta aprender-evitação, meta performance-aproximação e meta performance-evitação. Os resultados demonstraram que a meta aprender-aproximação apresentou maiores escores ($M=5.98$) seguida pela meta performance-evitação ($M=5.45$). Na sequência encontra-se a meta aprender-evitação ($M=5.06$) e a meta performance aproximação ($M=4.79$). De acordo com a literatura, a meta aprender, seja de aproximação ou de evitação, tem demonstrado implicações mais adaptativas dos estudantes, como maior empenho e engajamento nas tarefas escolares, diferentemente da meta performance-evitação. Altos escores na meta performance-evitação podem ser explicados pelo fato de estudantes deste nível de ensino enfrentarem as cobranças associadas ao exame vestibular. Considerando que as metas múltiplas (meta aprender associada à meta performance-aproximação) podem, em alguns casos, se configurar em uma orientação com um ótimo perfil motivacional, o presente estudo teve como segundo objetivo específico identificar e analisar a presença de metas múltiplas de realização entre os participantes. No entanto, analisando a combinação das quatro metas, apenas 18.14% dos participantes apresentaram uma pontuação acima da mediana para as quatro metas de realização. Dentre as correlações existentes entre as quatro metas de realização, a que apresentou um maior índice de correlação foi entre a meta aprender-aproximação e a meta performance-aproximação, mesmo esta sendo classificada como moderada (0.50236). Conclui-se que apesar de se ter conseguido atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, é importante destacar que este estudo investigou as metas de realização de uma amostra localizada, sendo que em outras populações os resultados podem divergir ou mesmo se confirmarem em outras proporções. Sendo assim, é importante que mais estudos a respeito do constructo de metas de realização sejam realizados para que esta temática adquira mais parâmetros e mais consistência nas discussões em que abrange.

Palavras-chave: Metas de Realização, Estudantes, Ensino Médio.

ABSTRACT

One of the main problems faced in high school in Brazil concerns the lack of student motivation. In this context, the highlight the importance of the goals adopted as a major motivator of human behavior. The achievement goals consist of the purpose or focus cognitive-dynamic of engagement in a task, with guidance from the achievement goal a given, it acts as a reference that allows the individual to interpret and experience the achievement contexts, leading to behavioral decision and affective reactions. This study aimed at identifying, describing and analyzing the achievement goals of 207 high school students in public schools in an interior city. Specifically, sought to describe the achievement goals in relation to school, grade and period attended. To this end, the data were treated from a descriptive analysis with measures of central tendency. The instruments used were the Characterization Questionnaire and Achievement Goals Questionnaire, which comprises four types of achievement goals, namely: mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach and performance-avoidance goals. The results showed that the mastery-approach goal had the highest score (M=5.98) followed by performance-avoidance goal (M=5.45). Following the other two achievement goal had high score were mastery-avoidance goal (M=5.06) and performance-approach goal (M=4.79). According to the literature, the mastery goal, be it the concepts approach and avoidance, has demonstrated more adaptive implications such as increased commitment and engagement in classroom tasks, unlike the performance goal avoidance. High scores on performance-avoidance goal may be explained by the fact that students of this level education face the charges associated with the entrance examination. Whereas the multiple goals (mastery goal linked to performance goal approach) may, in some cases are set in an orientation with a great motivational profile, this study had second specifically objective identify and analyze the presence of multiple goals among the participants. However, by analyzing the combination of the four goals, only 18.14% of participants had a score above the median for the four achievement goals. Among the correlations between the four achievement goals, which showed a higher degree of correlation was between the mastery-approach goal and performance-approach goal, even if it was classified as moderate (0.50236) Conclude that although it was able to achieve the objectives proposed by this research, it is important to emphasize that this study investigated the goals of holding a sample located, and in other populations the results may differ or even be confirmed in some proportion. It is therefore important that further studies on the construct of achievement goals to be achieved for this theme to attain more parameters and more consistency in discussions covering.

Keywords: Achievement Goals, Students, High School.

DEDICATÓRIA

A minha família, que hoje já não consiste apenas meu grupo familiar de origem mas cresceu trazendo consigo mais alegria e felicidade para todos. São eles:

- Osmar, Edilze, Mateus, Thais, Renate, José, Lars, Barbara, David, Sofia, Claudia, Naomi, Rafael, Zuza Miranda, Thais, Marcelino e ao grande amor da minha vida, Simone.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, paz, auxílio e por me fazer compreender que cada conquista adquire um brilho especial quando fruto dela, possamos nos tornar pessoas melhores.

A minha mãe, Edilze, pessoa de imensurável importância em minha vida, em que pude aprender dentre tantas coisas, o valor que o amor adquire, quando transmitido da maneira que você sempre me transmitiu, sempre me apoiando em toda esta trajetória.

Ao meu pai, Osmar, que por esse coração enorme, sempre me incentivou e me deu muita força para que conseguisse realizar minhas conquistas.

Ao meu irmão, Mateus, que se fosse agradecer o que você já fez por mim, com certeza daria mais que esta dissertação de mestrado.

A minha mulher, Simone, que neste pouco muito tempo de nossas vidas, me auxiliou de todas as formas, mas principalmente na dedicação de seu amor por mim e com quem tenho aprendido tanto.

A Thais, que desde o começo, esteve sempre me incentivando para a conquista de novos vãos.

A Renate, pessoa que dentre todas suas virtudes, sempre me auxiliou através de seu carinho e sabedoria.

A todos meus professores, em especial a Marcio Pereira da Silva, Sérgio Brás e Osmar de Souza Junior, verdadeiros mestres que desde a época da Educação Física estiveram me incentivando e servindo de espelho para que tivesse a referência de como se faz um verdadeiro educador.

A meu grande amigo, Ismael Batista da Silva, que sem dúvida, não existe palavras para agradecer o que você fez por mim, mas divido de todo meu coração, o mérito desta conquista com você.

A Dona Silvia e Bené, que sempre me incentivaram e me deram a oportunidade de aprender muito com vocês.

A todos meus familiares, que sempre estiveram torcendo e me instruindo para que buscasse sempre o melhor para mim.

Ao Ric, meu primo que mais considero como irmão do que primo, pela ajuda em toda minha trajetória não apenas profissional mas também pessoal.

A tia Emiliana, minha mãe do coração, que pelo seu carinho pude receber o amor que sempre me ajudou em todas as horas.

A meu tio Marquinho, pessoa tão especial em minha vida que só tenho que agradecer tudo que você fez por mim até hoje, principalmente nesta conquista.

A meu tio Laercio, não apenas por me mostrar as diretrizes para chegar até aqui, mas por servir de referência em tantos pontos da minha vida.

Aos meus amigos de São José, em especial a Alessandro Malaquias Pereira, Juninho Zanetti, Fabio, Fabiana, Ernani, Valéria, Lucas, Família Tobias, Graziela, João Gabriel, Murilo, Iury, Regina, Rui Gaino, Marcelo Zanetti, que sempre estiveram ao meu lado em momentos muito importantes de minha vida e que sempre torceram para que chegasse a esta conquista.

Aos meus amigos de Campinas, em especial a Michel (Douglas), Leticia, Anderson, Willian, Ketlin, Luanda, Fabio e Alex que todo este tempo, foram mais do que amigos, mas se fizeram em verdadeiros irmãos por quem tenho muito orgulho de fazer parte desta família.

As minhas amigas do mestrado: Denise, Dani, Rita e todos os outros que sempre foram muito companheiros nesta trajetória.

A minha orientadora, Roberta, não apenas por toda a orientação, mas por ter aberto as portas para mim de um novo universo e ter acreditado em mim, fazendo com que chegasse até aqui.

Aos meus amigos do NEAPSI: Roberto, Marcia, Elvira, Luiza, Rogério, Cacilda, Melissa, Marilda, Daniela, Ana Cecília, Liliane, Marcos Benassi, Marcos, Danielly e Juliana. Meu agradecimento por vocês é tão grande que os méritos deste trabalho, quero dividir com vocês. Quero que sintam que essa conquista, também foi escrita por vocês.

A banca examinadora: Soely Polydoro, Tânia de Rose, Acácia Santos, Elizabeth Mercuri, pelas grandes contribuições para que este trabalho melhorasse.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de estudos sem a qual seria muito difícil a realização deste trabalho.

“De todas as metas que o homem pode seguir, a principal é aquela capaz de torná-lo um ser humano melhor, sem medo de ser quem se é e com coragem de ser quem se quer ser.”

(Autor desconhecido)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	O modelo estrutural 2x2 de Metas de Realização desenvolvido por Elliot e McGregor (2001).....	25
Figura 2.	Ciclo dos processos antecedentes e procedentes da orientação à uma Metas de Realização.....	40
Figura 3.	Distribuição dos participantes por escola.....	52
Figura 4.	Distribuição dos participantes por período freqüentado.....	53
Figura 5.	Distribuição dos participantes por série.....	55
	Resultado geral das subcategorias do Questionário de Metas de Realização:	
Figura 6.	meta aprender-aproximação, meta aprender-evitação, meta performance-aproximação e meta performance-evitação.....	72
Figura 7.	Distribuição das Metas de Realização por período.....	73
Figura 8.	Distribuição das Metas de Realização por escola.....	75
Figura 9.	Distribuição das Metas de realização por série.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Distribuição de estudantes do Ensino Médio divididos por escola em função do período.....	54
Tabela 2.	Distribuição de estudantes do Ensino Médio divididos por escola em função da série.....	56
Tabela 3.	Distribuição de estudantes do Ensino Médio divididos por gênero e por escola.....	57
Tabela 4.	Intenção dos alunos para ingressar no ensino superior por escola.....	58
Tabela 5.	Distribuição dos participantes quanto à atividade de trabalho remunerada.....	58
Tabela 6.	Distribuição dos participantes quanto ao período de Trabalho.....	59
Tabela 7.	Consistência interna do Questionário de Metas de Realização.....	60
Tabela 8.	Comparação entre a consistência interna do Questionário de Metas de Realização do estudo de Gouveia et al. (2008) e o presente estudo.....	62
Tabela 9.	Análise descritiva geral da meta aprender-aproximação e dos itens do QMR que compõem este tipo de meta de realização.....	68
Tabela 10.	Análise descritiva geral da Meta aprender-evitação e dos itens do QMR que compõem este tipo de meta de realização.....	69
Tabela 11.	Análise descritiva geral da Meta performance-aproximação e dos itens do QMR que compõem este tipo de meta de realização.....	70
Tabela 12.	Análise descritiva geral da Meta performance-evitação e dos itens do QMR que compõem este tipo de meta de realização.....	71
Tabela 13.	Análise Descritiva das subcategorias do Questionário de Metas de Realização: MAA, MAE, MPA e MPE em função do período freqüentado.....	73
Tabela 14.	Análise descritiva das Sub-categorias do Questionário de Metas de Realização (MAA, MAE, MPA e MPE) em função da escola.....	74
Tabela 15.	Análise descritiva das sub-categorias do Questionário de Metas de Realização (MAA, MAE, MPA e MPE) em função da série.....	76
Tabela 16.	Análise descritiva das subcategorias do Questionário de Metas de Realização (MAA, MAE, MPA e MPE) em função da pretensão de ingresso no Ensino Superior.....	77

Tabela 17.	Classificação da combinação das subcategorias do QMR (Metas Múltiplas) quanto aos escores igual ou acima da mediana e abaixo da mediana para cada uma das subcategorias: MAA, MAE, MPA e MPE.....	78
Tabela 18.	Correlações entre os escores das Metas de Realização.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Implicações da Competência em relação às Metas de Realização.....	26
Quadro 2.	Implicações de Variáveis Motivacionais com as Metas de Realização.....	34

SUMÁRIO

Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Dedicatória.....	ix
Agradecimentos.....	xi
Lista de Figuras.....	xvii
Lista de Tabelas.....	xix
Lista de Quadros.....	xxiii
1. Apresentação.....	1
2. O Ensino Médio no Brasil.....	7
3. Metas de Realização: um constructo no campo motivacional.....	15
Metas de Realização no Ensino Médio.....	41
4. Objetivos.....	49
4.1 Objetivo geral.....	49
4.2 Objetivos específicos.....	49
5. Método.....	51
5.1 Participantes.....	51
5.2 Instrumentos para coleta de dados.....	59
5.3 Procedimentos.....	62
5.4 Análise dos dados.....	64
6. Resultados.....	67
7. Discussão.....	81
8. Considerações finais.....	95
9. Referências.....	101
ANEXOS.....	107
ANEXO 1 – Questionário de Caracterização.....	108
ANEXO 2 – Questionário de Metas de Realização.....	109
ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (via do participante).....	110
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (via do pesquisador).....	111

1. APRESENTAÇÃO

A Educação Básica no Brasil apresenta muitas lacunas no que diz respeito ao processo de educação formal e aos aspectos norteadores para a constituição de cidadãos críticos e atuantes. De acordo com dados do relatório da UNESCO (2010), que procurou discutir, entre outros temas, o impacto das crises financeiras sobre a Educação, cerca de 14 milhões de jovens, adultos e idosos brasileiros possuem apenas habilidades para ler e escrever. Especialmente no que se refere à última fase da Educação Básica no Brasil – Ensino Médio –, esta etapa tem sido alvo de muitas discussões em torno dos propósitos que este nível de ensino deve adotar como diretrizes a serem seguidas e como a questão da motivação pode apresentar um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às finalidades que o Ensino Médio deve se propor a atingir, alguns autores tem discutido sobre esta questão no sentido de refletir a respeito de quais bases esta etapa de ensino se baseia para atingir os objetivos propostos. Nos apontamentos de Krawczyk (2008), a autora relata que o Ensino Médio apresenta uma falta de identidade ao não apresentar uma definição clara de se esta etapa deve preparar o aluno para o mercado de trabalho, para a continuação dos estudos, para a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade ou mesmo, que cumpra todos estes propósitos. Para Castro (2008), ao propor um modelo de ensino que vise atender às necessidades dos alunos de um modo geral, sem considerar as singularidades específicas de cada um, tal modelo acaba por suprir poucas das necessidades destes estudantes. Tal reflexão pode se fazer importante pois as finalidades em que o Ensino Médio se propõe a atingir pode exercer uma influência significativa sobre a ação desempenhada por professores e conseqüentemente sobre as orientações pelas quais os estudantes se norteiam.

No que diz respeito à questão da motivação para aprender, alguns estudos (AMPARO; GALVÃO; CARDENAS; KOLLER, 2008; MACHADO, 2005; ABRAMOVAY; CASTRO, 2003; FRANCO; NOVAES, 2001) tem demonstrado resultados de certa forma um tanto quanto contraditórios no Ensino Médio do Brasil. Isso se dá pelo fato de apesar dos alunos atribuírem uma importância significativa aos seus estudos, estes se encontram, em parte, desmotivados.

A questão da motivação possui um papel central no processo de ensino e aprendizagem e, como consequência, no engajamento dos alunos frente às atividades propostas. Desta maneira, o engajamento dos alunos, ou seja, como estes se comportam frente às tarefas do processo de ensino e aprendizagem, pode estar associado ao tipo de meta por eles adotada. Sendo assim, este estudo adota a Teoria de Metas de Realização como principal eixo teórico, uma vez que esta temática está inserida no campo da motivação do aluno. Segundo Bzuneck (2009b), entre os mais potentes motivadores do comportamento humano, em geral, estão as metas que uma pessoa se propõe a atingir. As metas de realização consistem no propósito ou foco cognitivo-dinâmico de engajamento em uma tarefa, sendo que dependendo do tipo de meta pelo qual um indivíduo se orienta, esta atua como um referencial que permite ao indivíduo interpretar e experimentar os contextos de realização, levando assim, a decisões comportamentais e a reações afetivas (BZUNECK, 2009b; GOUVEIA; DINIZ; SANTOS; GOUVEIA; CAVALCANTI, 2008; ELLIOT; MCGREGOR, 2001; ELLIOT, MCGREGOR; GABLE, 1999).

O presente estudo está baseado no modelo estrutural 2x2 de Elliot e McGregor (2001), em que foram consideradas quatro tipos de metas de realização: 1) Meta aprender-aproximação, onde o foco está em aprender o conteúdo em si de uma disciplina com o objetivo desenvolver as próprias capacidades e habilidades; 2) Meta aprender-evitação: nesta meta o objetivo é aprender e desenvolver as capacidades e não mostrar-se incompetente perante si mesmo; 3) Meta performance-aproximação: procura-se ter um bom desempenho em uma atividade com o intuito

de ter uma avaliação positiva de outras pessoas; 4) Meta performance-evitação: o desempenho em uma atividade tem como objetivo evitar uma avaliação negativa de colegas, geralmente nesta meta, emprega-se o mínimo de esforço para se cumprir determinada tarefa.

De um modo geral, a literatura investigada neste estudo tem apontado que as metas aprender predizem resultados e comportamentos de natureza mais positiva, estando associadas a uma motivação mais adaptativa. A título de exemplificação, um aluno que se orienta a partir dos pressupostos que envolvem a meta aprender, este tende a melhor se engajar nas tarefas acadêmicas fazendo uso estratégias cognitivas e metacognitivas mais profundas. Já as metas performance, associam-se a uma motivação menos adaptativa, uma vez que uma orientação a este tipo de meta de realização implica em ações e comportamentos menos positivos, como baixo investimento e engajamento nas tarefas escolares. No entanto, alguns estudos tem apontado que, dependendo do contexto, a meta performance-aproximação pode apresentar resultados adaptativos.

O Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica que apresenta algumas características peculiares que a diferencia das demais etapas. Uma delas consiste no fato de que este nível de ensino apresenta uma característica transicional, pois nele está situada a transição da última etapa da Educação Básica e a primeira do Ensino Superior. Tal transição só é possível através de um processo seletivo, seja por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seja por meio do vestibular.

No que se refere ao exame vestibular, este fenômeno adquire uma enorme importância para grande parte dos jovens que tem a intenção de ingressar no Ensino Superior. No estudo de Abramovay e Castro (2003) , quando perguntado aos estudantes e professores do Ensino Médio sobre como estes percebiam as finalidades do Ensino Médio, principalmente os alunos relataram que é a preparação para o exame vestibular como forma de ingresso no Ensino Superior.

De fato, o exame vestibular se apresenta como sendo de extrema importância para os estudantes do Ensino Médio. No entanto, a cultura vigente em nosso país, ressalta que para que o jovem adquira um status social diferenciado, fica incumbido que este tenha de entrar no meio universitário. Neste cenário, surgem as cobranças por parte dos familiares, amigos, pares, entre outros, de maneira direta ou indireta, o que favorece para a criação de um clima competitivo.

Diante destas considerações e em decorrência da alta competitividade, não apenas no Ensino Médio, mas especificamente neste nível de ensino e devido ao exame vestibular, a meta adotada por um aluno pode mudar em consonância com as pressões do ambiente em que ele se encontra (SHIM; RYAN; ANDERSON, 2008), fazendo com que o aluno do Ensino Médio realize as atividades do contexto escolar com o intuito demonstrar competência a terceiros (metas performance), principalmente através de altas notas, seja na própria escola onde estuda, seja no exame vestibular.

Assim, apesar de alguns estudos (ZAMBON, 2006; AMES; ARCHER, 1988) apontarem que a meta aprender prediz um bom desempenho, uma outra corrente de estudos (VALLE et al., 2003; PINTRICH, 2000; FARR, HOFFMANN, RIGENBACH, 1993) evidenciam que a adoção de mais de uma meta, ou seja, metas múltiplas (principalmente a meta aprender combinada com a meta performance-aproximação), pode prever também bons desempenhos. Neste contexto, obter um bom desempenho nestes exames adquire uma relevância significativa. Para isso, orientar-se com o intuito de aprender e desenvolver conceitos e habilidades (meta aprender) e obter um bom desempenho para mostrar-se mais eficiente perante os pares e pais, por exemplo, (meta performance), pode constituir-se num ótimo perfil motivacional no Ensino Médio.

Tendo em vista que as metas de realização podem se configurar em um dos principais motivadores do comportamento e estando, desta forma, interligadas ao processo de ensino e aprendizagem, este estudo apresenta como objetivo geral investigar, descrever e analisar as metas

de realização de estudantes do Ensino Médio, no sentido de buscar proporcionar uma melhor compreensão de como as metas se apresentam neste nível de ensino. Especificamente, esta investigação pretende descrever as metas de realização de estudantes do Ensino Médio em relação à escola, série e período (matutino, vespertino e noturno) e conferir em que medida as metas múltiplas se fazem presentes dentre os participantes do Ensino Médio. Tal contribuição pode ajudar professores e educadores a entender e trabalhar com os alunos a partir do entendimento de como estes se comportam frente às tarefas escolares e sobre a qualidade da motivação pela qual estes se apóiam.

O primeiro capítulo tratará das questões pertinentes ao Ensino Médio no Brasil, procurando refletir desde os propósitos e finalidades deste nível de ensino, até as discussões que envolvem os principais problemas encontrados no Ensino Médio.

Para melhor se compreender o constructo de metas de realização, o próximo capítulo tratará sobre questões e reflexões a respeito da temática deste constructo, exibindo desde o referencial histórico das metas de realização até as implicações que cada meta adquire diante do processo de motivação para aprender. Será realizado também uma discussão a respeito das metas de realização no contexto do Ensino Médio, no sentido de fornecer subsídios para discussões posteriores as quais este estudo procurou realizar.

Após a apresentação de todo referencial teórico em que o presente estudo se baseia, o próximo item consistirá em apresentar os objetivos em que esta pesquisa se propôs a atingir, descrevendo aquele que se denomina como geral e os demais pelos quais conferem uma maior especificidade à objetividade deste estudo.

Em seguida, o próximo item abrangerá a metodologia utilizada neste estudo, caracterizando os participantes do mesmo, descrevendo tanto os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados quanto como foi feita a análise dos dados encontrados.

A próxima etapa apresentará os resultados encontrados na presente pesquisa procurando destacar aqueles que se apresentaram como mais significativos. Serão relatados as metas de realização que se demonstraram uma maior tendência para orientação por parte dos alunos do Ensino Médio participantes da amostra desta pesquisa e outros dados inerentes aos objetivos desta. O intuito é de facilitar a discussão que será realizada no próximo capítulo.

Desta forma, a seguir será realizada uma discussão procurando relacionar os dados do resultado encontrado no presente estudo com os apontamentos oriundos do referencial teórico adotado neste estudo.

Por fim, o último capítulo tratará das considerações feitas no presente estudo, em que foram feitas inferências sobre os dados encontrados e que foram fundamentadas no referencial científico que norteou este estudo. Nos anexos estarão o Questionário de Caracterização, o Questionário de Metas de Realização e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Discutir a questão da Educação Básica no Brasil, no sentido de refazer uma leitura sobre a realidade que esta se encontra, parece ser, no mínimo, uma tarefa um tanto quanto desafiadora, seja ela no campo prático ou teórico. Segundo os dados do Índice de Desenvolvido da Educação Básica (IDEB), dispostos pelo MEC (2010), o Ensino Médio brasileiro em 2009 apresentou uma sutil melhora em comparação ao ano de 2007, onde a média passou de 3,5 para 3,6. Do ponto de vista numérico, esses dados indicam uma ligeira melhora, mas ainda muito aquém do que se é considerado como satisfatório pela ONU, pois esta organização estabelece como sendo seis a nota mínima para um desempenho acadêmico razoável.

A respeito do Ensino Médio no Brasil, muitas discussões tem sido trazidas à tona nos últimos anos. Um dos pontos colocados abrange a questão da identidade (ou à falta dela) neste nível de ensino. Como apontado por Krawczyk (2008), será o Ensino Médio um trampolim para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho? Ou será uma etapa de continuação da formação de um cidadão crítico, capaz de perceber uma sociedade mergulhada no consumismo e moldada no imediatismo capitalista? Não será talvez uma etapa que cumpra todos estes objetivos, ou seja, preparar para a Universidade, para o campo trabalhista, mas que antes de tudo, tenha como eixo norteador desenvolver as competências de formação educacional do ser humano pró-ativo para a vida?

Segundo os apontamentos de Castro (2008), esta realidade de indefinição dos propósitos claros a serem atingidos se faz muito presente neste nível de ensino uma vez que o autor coloca que ao se estabelecer um ensino padrão que objetive a atender todas as necessidades dos alunos de uma maneira geral sem considerar as especificidades de cada indivíduo, na prática o que acontece é que poucas dessas necessidades são supridas. O autor ainda discorre sobre os modelos

vigentes em outros países, como por exemplo o modelo americano onde neste é possível trilhar trajetórias divergentes dentro de uma mesma escola. Sendo assim, o Ensino Médio não possui uma identidade clara, que possibilite a implantação estratégias de ensino e metodologias pedagógicas e até mesmo políticas públicas que fundamentalmente venham a contribuir para a formação do cidadão brasileiro.

Esta crise de identidade também já era apontada por Mello (1998) quando a autora relatava que no Ensino Médio brasileiro “há sérios problemas sobre a determinação de sua missão, de sua finalidade.” (p.13). Para podermos entender um pouco mais sobre esse fenômeno, é preciso entender as diretrizes em que o Ensino Médio no Brasil está pautado. Para isso, será necessário entender sob que alicerce estas diretrizes se apóiam, ou seja, sob a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9394/96/).

O primeiro artigo da LDB (BRASIL, 1996) descreve que a educação escolar deverá estar vinculada ao trabalho e à prática social. Na interpretação de Mello (1998), este artigo não especifica a modalidade em que a vinculação para o trabalho deve ocorrer, e desta maneira une o trabalho à prática social como duas dimensões que devem estar presentes em todo processo educativo, “(...) da creche ao último ano de doutorado, em todas as matérias.” (p.16).

Os artigos 35 e 36 da LDB se designam especificamente para o Ensino Médio e nestes a ênfase do currículo está voltada as competências e não para os conteúdos. Segundo Mello (1998) este currículo não tem mais como referência a disciplina escolar clássica, mas sim as capacidades que cada uma das disciplinas pode desenvolver nos alunos. Esta autora ainda relata da relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, não apenas nas disciplinas chamadas práticas, como em todas elas: português, artes plásticas, química ou matemática.

As novas diretrizes do Ensino Médio¹ tem como propósito considerar a questão da identidade e da diversidade deste nível de ensino. A proposta é que o Ensino Médio se volte para uma diversidade que pode ser mais profissional ou mais acadêmica, dependendo da clientela. Esta proposta abrange três áreas do conhecimento: 1) a área das linguagens e seus códigos de apoio; 2) a área das ciências da natureza e suas tecnologias; e 3) a área das ciências humanas e sociais e suas tecnologias. Nestas áreas não são descritos os conteúdos, mas as competências pessoais, intelectuais e sociais que os alunos deverão desenvolver ao longo do Ensino Médio (MELLO, 1998).

Em termos numéricos, segundo os dados do Censo 2009 dispostos pelo MEC, neste ano o registro de matrículas no Ensino Médio foi de 14.508.368 nas redes estaduais e municipais, urbanas e municipais em tempo parcial e integral em todo o território brasileiro. Este número foi menor em relação ao Censo de 2008 (14.595.614) registrando uma queda de 0,6%. No estado de São Paulo, este número é de 1.505.919 matrículas em 2009. Numa pesquisa exibida pelo UNICEF (2007), referentes aos dados de 2001/2002 em que foram classificados 5.280 adolescentes em classes sociais A, B, C, D, 62,1% compreendem à classe C, 18,2% à classe B, 16% à classe D e apenas 2,5% à classe A. Neste estudo apesar de a minoria ter sido classificada na classe A, estes dados estão em direção contrária quando relacionado aos dados do PNAD (2006), em que entre jovens de 15 a 17 anos, entre 20% mais pobres, apenas 24,9% estavam matriculados em escolas, enquanto entre os 20% mais ricos 76,3% estavam matriculados.

Ao relacionarmos os dados acima, podemos observar uma contrariedade em que uma menor parcela da população apresenta um maior percentual de matrículas no Ensino Médio e que a parcela maior apresenta percentual menor de matrículas neste nível de ensino. Um outro tipo de contrariedade também é vista no Ensino Médio a partir de estudos como os que serão

¹ Desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação em cooperação com o Ministério da Educação.

apresentados em seguida. Eles dizem respeito à perspectiva em que jovens estudantes percebem o momento atual de suas vidas, assim como suas perspectivas futuras.

No estudo desenvolvido por Amparo, Galvão, Cardenas e Koller (2008), em que participaram 852 jovens de Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal com idade entre 13 e 27 anos, sendo 68% entre 15 e 17 anos, de classe sócio-econômica baixa, foram verificadas, entre outras variáveis, as perspectivas do jovem em relação à escola e a continuidade nos estudos. Foi constatado que 90,7% dos jovens concordam que seus estudos são importantes para suas vidas e que 94% indicaram que o estudo tem importância tanto para seu futuro quanto para a efetivação do desejo de ingressar no Ensino Superior. Neste estudo, a maior parte dos jovens participantes (37,7%) considera a escola razoável e a menor parcela (3,8%) considera a escola muito ruim.

No estudo desenvolvido por Machado (2005), em que participaram 30 alunos (17 do sexo masculino e 13 do feminino) do Ensino Médio de uma escola estadual de Campinas, Estado de São Paulo, com idade de 16 a 19 anos aproximadamente e nível socioeconômico médio-baixo, o objetivo foi examinar as percepções dos participantes sobre as variadas dimensões do meio escolar, relacionando-as com o desenvolvimento pessoal e a motivação para aprender dos alunos. Neste estudo, menos da metade dos alunos se consideravam motivados a irem à escola, e dentre estes, a menor parte (6,9%) tinha prazer em estudar. Dentre os alunos que não estavam motivados a irem à escola, a maior parcela justificava este fato devido ao relacionamento desagradável com professores e diretores. Dentre as principais motivações que levavam os alunos a freqüentarem a escola neste estudo, estão as expectativas em relação ao seu futuro, ainda que a menor parcela confira o gosto aos estudos. Quando perguntado aos participantes se estes optariam por continuar seus estudos, todos relataram que sim. Em relação à perspectiva dos alunos em relação aos

professores, a maior parte dos entrevistados relatou que um bom professor é aquele que se importa e valoriza a relação com os alunos.

Nesta mesma direção, outro estudo (FRANCO; NOVAES, 2001) abordou a questão de jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. Neste trabalho participaram 481 alunos de 10 escolas estaduais localizadas na Grande São Paulo que ofereciam exclusivamente o Ensino Médio. Os resultados apontaram que os alunos depositam na escola e na educação a única esperança para obter um status social mais reconhecido e empregos mais qualificados, sendo que frequentemente expuseram seus desejos de continuarem os estudos.

Em um amplo estudo realizado sobre o Ensino Médio no cenário nacional em que participaram mais de 50 mil estudantes e mais de 7 mil professores, Abramovay e Castro (2003) levantaram uma série de dados que caracterizam este nível de ensino. Entre eles, foi realizado um levantamento a respeito dos principais problemas encontrados nas escolas a partir das respostas dadas por alunos e professores. As questões analisadas e discutidas foram: alunos desinteressados, alunos indisciplinados, professores que faltam às aulas, professores incompetentes, falta de integração entre os professores, falta de espaço, alunos demais por sala, direção deficiente / incompetente, não há professores suficientes, gangues que atuam na escola, consumo e tráfico de drogas e vizinhança perigosa. É interessante destacar que dentre os problemas mais citados não apenas por parte dos professores, mas também pelos alunos, encontram-se alunos desinteressados, alunos indisciplinados e falta de espaço.

Neste estudo citado acima, a questão de alunos desinteressados é vista como um problema por mais da metade dos jovens estudantes (6 em cada 10 estudantes). Em uma visão do professor, esta proporção é ainda maior, pois três quartos ($\frac{3}{4}$) dos docentes consideram que o principal problema da escola são os alunos desinteressados.

Nesta pesquisa de Abramovay e Castro (2003), foi constatado também que dentre as prioridades dos jovens no Brasil, as três principais referem-se a aspectos de infra-estrutura na escola, como aquisição de mais livros, mais centros de informática e carteiras de melhor qualidade. Muitos aspectos estão ligados à motivação do aluno no contexto escolar, como por exemplo, a infra-estrutura e a organização da escola. Segundo Abramovay e Castro (2003), a influência que a infra-estrutura exerce sobre a aprendizagem é de difícil mensuração. Porém, é fato que uma escola organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho de todos os envolvidos na comunidade escolar, atuando tanto na motivação para que professores e funcionários melhor exerçam suas atividades quanto no auxílio para que os alunos desenvolvam seu potencial, por meio dos recursos e condições que a eles lhe são oferecidos. O contrário também é verídico, pois os locais que apresentam pequenos sinais de abandono ou decadência tendem a contribuir para o aparecimento de falta de cuidado e de sentimentos de insegurança. Nesse sentido, é necessário cada vez mais dispor de estrutura e recursos adequados para acompanhar o ritmo e a demanda dos jovens brasileiros.

Diante dos resultados das pesquisas citadas anteriormente, é possível constatar um cenário um tanto quanto contraditório: apesar de um modo geral, os alunos estarem desmotivados e este ser considerado como um dos principais problemas encontrado no contexto escolar, estes alunos atribuem uma significativa importância para seus estudos, tanto no presente quanto em uma perspectiva futura.

A respeito desta perspectiva em relação à continuidade dos estudos no Ensino Superior, é preciso refletir um pouco sobre um dos programas do governo federal que acarretou em maiores possibilidades de acesso para o Ensino Superior: o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Desde sua criação em 2004 até o processo seletivo do segundo semestre de 2010, o programa atendeu 747 mil estudantes, sendo 70% com bolsas integrais (MEC, 2010). É fato que

o PROUNI ampliou o acesso a cursos do Ensino Superior, no entanto, cabe avaliar até que ponto este consistiu em um processo de democratização de tal nível de ensino.

Em um estudo de Catani, Hey e Gilioli (2006), os autores tiveram como objetivo discutir em que medida o PROUNI funciona realmente como um instrumento de democratização da educação superior ou como um mero programa de estímulo à expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Estes autores concluíram que o Programa Universidade para Todos:

traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente.(p.136).

Os autores ainda complementam sua opinião:

Ao invés de privilegiar as IES privadas, o governo poderia investir no setor público, capaz de democratizar a educação superior. Todavia, para cumprir a meta do PNE de ampliar de 9% para 30% a população de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010, o MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p.137).

De fato, o PROUNI pode apresentar muitos vieses a respeito do processo de democratização da educação superior, porém, tal programa tem contribuído para o ingresso de estudantes do Ensino Médio no ensino superior, podendo até explicar, em parte, o aumento das expectativas dos alunos em continuarem seus estudos.

Levando em consideração os assuntos discutidos nesse capítulo, é possível refletir que a falta de diretrizes claras que definam as finalidades propostas pelo Ensino Médio, assim como as políticas públicas que ampliam o acesso ao Ensino Superior, como por exemplo a implantação do Programa Universidade para Todos, indicam a relevância de se conhecer e refletir sobre os processos associados à motivação do aluno e com isso, interferir na orientação referente às metas de realização que os alunos do Ensino Médio adotam. Desta forma, o próximo capítulo irá apresentar o referencial teórico no que diz respeito ao constructo de metas de realização, este que está inserido no campo da motivação do aluno, assim como discutir quais as orientações seguidas

pelos alunos deste nível de ensino por meio das metas de realização que estes adotam e as implicações que tais metas adquirem mediante as características específicas que fazem do Ensino Médio, uma etapa singular da educação básica.

3. METAS DE REALIZAÇÃO: UM CONSTRUCTO NO CAMPO MOTIVACIONAL

No contexto acadêmico, permeia-se a discussão da questão da motivação em ambientes de aprendizagem, mais especificamente na área escolar. Para Bzuneck (2009a) a motivação é aquilo que move uma pessoa, que a põe em ação ou a faz mudar de curso. A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso entre autores a respeito da dinâmica destes fatores, que levam a uma escolha, a investigação, fazem iniciar um comportamento direcionado a um determinado objetivo (BZUNECK, 2009a; COSTA e BORUCHOVITCH, 2006).

Muitas questões tem sido discutidas no campo que envolve a motivação dos alunos. Bzuneck (2009a) afirma que a ausência de motivação representa uma queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem, o que se configura numa situação educacional que impossibilita a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e se realizarem como pessoas. No entanto, alguns estudos mostram que apesar de grande parte dos alunos estarem desmotivados com a escola, estes, por sua vez, a consideram muito importante tanto no presente, quanto numa perspectiva futura (AMPARO et al., 2008; MACHADO, 2005).

Existem muitos indicativos que nos permitem averiguar o quanto um indivíduo está motivado em desenvolver uma determinada tarefa, como por exemplo, segundo Graham e Weiner (1996), a escolha de um comportamento, o quanto uma pessoa leva a tomar iniciativa para se engajar em uma tarefa, a latência do comportamento, o quanto uma pessoa se esforça para trabalhar e se dedicar a uma atividade, a intensidade de um comportamento, o quanto uma pessoa está disposta a permanecer em uma atividade e a persistência empregada numa tarefa, mesmo quando, por vezes, obstáculos e adversidades se fizerem presentes.

É interessante destacar que o estudo da motivação está ligado à aspectos particulares de cada área onde este construto está inserido. Na sala de aula, ou seja, no ambiente de ensino e aprendizagem, o aluno deve executar mais tarefas de natureza cognitiva, que incluem, atenção, concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas. Assim, a motivação do aluno está relacionada com trabalho mental no contexto específico da sala de aula (BZUNECK, 2009a). Para Zusho e Pintrich (2001), a motivação é a questão chave do desenvolvimento dos adolescentes.

Ainda segundo Bzuneck (2009a), os efeitos da motivação do aluno podem ser identificados em dois níveis, a saber: 1) Efeitos imediatos: consiste em o aluno envolver-se ativamente nas tarefas do processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação. Uma motivação positiva implica em envolvimento de qualidade, que por sua vez, significa o emprego de estratégias de aprendizagem, cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. 2) Efeito final: quando a motivação do aluno tem relação com o resultado que se espera dele.

Os alunos, ao estarem mais motivados, poderiam aplicar diferentes tipos de estratégias e metas cognitivas que os ajudem a aprender melhor e, sobretudo, aprender por si mesmos (CARBONEL, 2006).

Para Guimarães (2009), diversos níveis da política escolar tem impacto na motivação. Por exemplo, na alocação de recursos disponíveis, decisões sobre livros didáticos, currículo, horário das aulas, o tratamento dos resultados avaliativos, entre outros, afetam significativamente a natureza das práticas desenvolvidas pelos professores. Em outras palavras, a política de uma escola pode atingir a prática profissional de um professor e esta prática, por sua vez no processo de motivação para aprender.

Em relação à avaliação, Carbonel (2006) relata que as notas nos exames ou tarefas que os alunos desempenham podem provocar diversas reações, como melhorar ou diminuir o interesse e empenho para melhorar seus estudos. Isso dependerá da forma como o docente maneja a informação referida aos resultados da avaliação e a expõe aos alunos, ou seja, como ele desenvolve o *feedback* com os alunos. Por isso, é necessário uma certa habilidade nesta devolutiva.

Outros fatores estão ligados à motivação, como: nível de desempenho, comportamentos, níveis de capacidades, conhecimentos prévios, uso de estratégias de aprendizagem, determinados conteúdos, professores, clima de sala de aula e da escola, fase de desenvolvimento do aluno, dentre outros. O efeito final da motivação em sala seria o aluno aprender (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006).

De um modo geral, Boruchovitch e Bzuneck (2010) relatam que a maior parte das pesquisas brasileiras no campo da motivação tem trabalhado com constructos motivacionais específicos e muitos deles adotaram um referencial teórico para identificar nos alunos tanto a presença ou a ausência de motivação, quanto os aspectos qualitativos e sua relação com outras variáveis intrapessoais ou de contexto.

Não apenas no cenário nacional, mas dentre os modelos teóricos adotados mundialmente para investigar a motivação no contexto escolar, destaca-se o constructo de Metas de Realização, que segundo Zeronini e Santos (2010) tem trazido grandes contribuições para o entendimento dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento dos alunos, pois tal constructo busca explicar a motivação focalizando o aspecto qualitativo do envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem.

Segundo Bzuneck (2009b), entre os mais potentes motivadores do comportamento humano em geral estão as metas que uma pessoa se propõe a atingir. A partir das considerações

realizadas por alguns autores, as metas de realização consistem no propósito ou foco cognitivo-dinâmico de engajamento em uma tarefa, sendo que a partir da orientação a uma determinada meta de realização, esta funciona como um referencial que permite ao indivíduo interpretar e experimentar os contextos de realização, levando a decisões comportamentais e a reações afetivas (BZUNECK, 2009b; GOUVEIA; DINIZ; SANTOS; GOUVEIA; CAVALCANTI, 2008; ELLIOT; MCGREGOR, 2001; ELLIOT, MCGREGOR; GABLE, 1999). Em outras palavras, uma meta de realização consiste no propósito que leva um estudante a engajar-se em uma tarefa, sendo que dependendo do tipo de meta de realização pelo qual um aluno se orienta, é possível identificar como este se comporta e dirige suas ações para o cumprimento de seus objetivos. Nesta perspectiva, estudar o constructo de metas de realização adquire importância, uma vez que as metas são fundamentais para explicar o comportamento dos indivíduos em tarefas de desempenho, como aquelas típicas do contexto escolar (GOUVEIA et al., 2008).

Baseado nos estudos de Elliot (2005), o constructo de metas de realização foi desenvolvido a partir de um trabalho independente, mas ao mesmo tempo colaborativo de Carol Ames, Carol Dweck, Marty Maehr e John Nicholls. No final de 1977, tais pesquisadores discutiam numa série de seminários, questões a respeito da motivação para a realização.

A conceitualização de metas de realização de Dweck emergiu de sua pesquisa sobre o desamparo no estabelecimento para realizações com crianças da última série do Ensino Fundamental. Elliot (2005), relata que em um conjunto de estudos, Dweck e seus colegas (DIENER; DWECK, 1978, 1980; DWECK, 1975; DWECK; REPPUCCI, 1973), demonstraram que crianças com habilidades iguais, responderam diferentemente na realização de tarefas. Algumas crianças se mostraram adaptadas e diante de uma falha numa determinada tarefa, atribuíram a causa ao próprio esforço insuficiente. Mesmo assim continuaram se sentindo bem e tiveram expectativas positivas de resultado, em que sustentaram ou aumentaram sua persistência

e desempenho, buscando desafios subseqüentes. Outras crianças que se mostraram mal adaptadas, foram caracterizadas por atribuírem a causa da falha à capacidade insuficiente, tendo expectativas negativas de resultado, diminuindo a persistência e desempenho e evitando desafios subseqüentes. Sendo assim, dois tipos de metas que as crianças estabeleceram foram identificadas, a saber: 1) meta performance, em que o propósito do comportamento é demonstrar competência a outras pessoas; 2) meta aprender, em que o propósito do comportamento é desenvolver a competência.

Em um estudo de Dweck e Leggett (1988), as autoras descreveram um modelo de pesquisa baseado em padrões de comportamento em termos de processos psicológicos subjacentes. Para este fim, dois padrões foram identificados: 1) os mal-adaptativos, caracterizados pela evitação de desafios e deterioração do desempenho frente a obstáculos; 2) os mais adaptativos, que envolvem a procura por tarefas desafiadoras e manutenção do esforço eficaz em situações em que envolvem falhas. Foi examinada também a generalidade deste modelo e exploradas suas implicações mais amplas para processos motivacionais e de personalidade. Este modelo funcionou como uma base para o desenvolvimento das concepções da meta performance e meta aprender. Assim, a meta performance esteve associada a padrões mal-adaptativos e a meta aprender aos padrões mais adaptativos (ELLIOT; DWECK, 1988; FARRELL; DWECK, 1985; LEGGETT; DWECK, 1986 apud DWECK; LEGGETT, 1988).

A conceitualização de metas de realização de Nicholls emergiu de sua pesquisa sobre o desenvolvimento da concepção de capacidade em crianças. De acordo com este autor, as crianças não diferenciavam o conceito de capacidade e de esforço. Por volta de 12 anos de idade, as crianças já conseguiam diferenciar estes dois conceitos e concebiam a capacidade como sendo de ordem fixa (ELLIOT, 2005). Este autor relata que Nicholls (1984) procurou integrar o que havia encontrado no desenvolvimento da concepção de capacidade com as teorias existentes a respeito

da motivação para realização com adolescentes e adultos. Sendo assim, através deste processo articulou seus conhecimentos adquiridos com o constructo de metas de realização. Com isso, uma meta de realização foi vista como o propósito de um comportamento para a realização, e isto presumia que este propósito era para demonstrar a capacidade à terceiros ou desenvolvê-la. Este fato corroborou para que Nicholls identificasse dois tipos de metas: 1) O termo “envolvimento em tarefas” foi utilizado para nomear as metas utilizadas por aqueles indivíduos que procuravam desenvolver suas capacidades pelo aprendizado em si. Em geral, a adoção desta meta está associada a uma motivação intrínseca que envolve um estado afetivo, cognitivo e comportamental positivos para realização; 2) Já o termo “envolvimento no ego” nomeou as metas adotadas por aqueles que procuravam mostrar a outras pessoas que possuíam capacidade superior a elas, especialmente com um baixo esforço despendido. Crianças que adotavam este tipo de meta, geralmente desenvolviam um estado afetivo, cognitivo e comportamental negativo para realização. No entanto, a adoção desta meta, tem tido conseqüências positivas quando acompanhada por uma alta percepção de capacidade, uma vez que isso acarretará na seleção de tarefas moderadamente desafiadoras, ao contrário de quem possui uma baixa percepção de capacidade, que implicará numa seleção de tarefas muito fáceis ou muito difíceis.

Em síntese, Elliot (2005) demonstra que há diferenças e similaridades na conceitualização de metas de realização proferidas por Dweck e Nicholls. Vejamos os apontamentos deste autor:

- 1) Ambas as conceitualizações foram articuladas no contexto da literatura que enfatizava motivos para a realização e atribuições para realizações como constructos exploratórios;
- 2) Dweck e Nicholls delinearão seu constructo de metas de realização em termos do propósito de um comportamento de realização. O termo propósito pode ser concebido de duas maneiras: 1) como a razão pela qual algo é feito, utilizado, etc.; 2) como uma pretensão ou desejo de se atingir um determinado resultado;

- 3) Ambos observaram a competência como um importante componente no constructo de metas de realização;
- 4) Dweck e Nicholls proferiram sobre a dicotomia existente no constructo: a meta aprender ou envolvimento na tarefa foi caracterizada em termos de desenvolvimento de capacidade, e foi relacionada a uma vasta gama de processos e resultados positivos. Já a meta performance ou envolvimento no ego foi caracterizada em termos de demonstração da capacidade, associada, no entanto a uma vasta gama de processos e resultados negativos.
- 5) Ambos os autores descreveram dois tipos diferentes de metas e interpretaram estas metas como pólos opostos.
- 6) Dweck e Nicholls entendem o constructo de metas de realização como aplicável em níveis de análise situacionais (contexto) e disposicionais (fatores intrínsecos do indivíduo). Ou seja, como o ambiente e os fatores internos de uma pessoa influenciam na adoção de uma meta. Ambos ressaltam a importância dos fatores contextuais.
- 7) Nem Dweck nem Nicholls fizeram uma diferenciação entre a motivação para aproximação e evitação em uma determinada tarefa.

Na segunda metade da década de 80, Dweck e Nicholls começaram a produzir trabalhos empíricos que deram suporte a suas idéias sobre o constructo de metas de realização. Outros autores também contribuíram para que este constructo se solidificasse. Ames e Archer (1987, 1988) expandiram a conceitualização do constructo de metas de realização no momento que caracterizaram as metas como redes ou padrões de crenças e sentimentos sobre sucesso, esforço, capacidade, erros, *feedback* e padrões de avaliações. Estes autores introduziram a idéia de que o constructo de metas de realização poderia ser aplicado em sala de aula, principalmente por

intermédio dos professores que através do *feedback*, orientações, organização da sala de aula e avaliação, podem contribuir para a adoção de um tipo ou outro de meta.

Para Elliot (2005), o constructo de metas de realização encaixa-se muito bem no interesse generalizado dos constructos de bases cognitivas, além de ser de fácil aplicação, medida e manipulação. Segundo este autor, as metas de realização aparecem numa ampla gama de disciplinas, como Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional, Psicologia do Esporte e Psicologia Social. A abordagem de metas de realização também emergiu, em parte, de valores da filosofia em relação à importância de igualdade de oportunidades motivacionais.

Na primeira metade da década de 90, Elliot (2005) relata que muitas pesquisas de revisão de metas de realização apareceram em artigos de jornais, capítulos editados em volumes e textos de livros. Estas revisões de literatura retrataram os efeitos da meta aprender como sendo exclusivamente positivo e da meta performance como sendo exclusivamente negativa. No entanto, este autor alerta que alguns estudos empíricos apontaram que a meta performance pode, por vezes, ter conseqüências positivas. Esta conseqüência positiva é mais detalhada pelos estudos de alguns pesquisadores (VALLE, CABANACH, NUÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, RODRÍGUEZ, PIÑEIRO, 2003; PINTRICH, 2000; FARR, HOFFMANN E RIGENBACH, 1993), que proferem que a meta aprender, aliada a com a meta performance, pode produzir conseqüências positivas.

Outros autores também discorrem sobre a meta performance e aprender. Para Ames e Archer (1988), quando uma pessoa se orienta através de uma meta performance, a preocupação desta está em ser julgado capaz e se mostrar evidentemente capaz através do sucesso conquistado, superando outras pessoas, ou pelo sucesso realizado com pouco esforço. A adoção de uma orientação a meta aprender implica no desenvolvimento de novas habilidades. Nesta perspectiva, o sucesso é concebido e conquistado através do esforço despendido.

Estudantes que adotam a meta aprender estão interessados em adquirir novas habilidades e melhorar seu conhecimento, mesmo se eles cometerem alguns erros. Por outro lado, estudantes que adotam a meta performance, estão geralmente interessados em obter avaliação positiva a respeito de suas capacidades e evitar avaliações negativas. Em síntese, meta aprender implica busca pelo desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e meta performance implica demonstrar competência a outros (VALLE et al., 2003).

Posteriormente, a meta performance foi subdividida em meta performance-aproximação e meta performance-evitação. Segundo Shim, Ryan e Anderson (2008), a meta performance-aproximação tem como foco a demonstração da alta competência e o ganho de julgamento positivo de outras pessoas. A meta performance-evitação se focaliza em evitar demonstrar incompetência e prevenir julgamentos negativos de outros.

Outras metas além da meta aprender e da meta performance tem sido consideradas, como a meta evitação (também conhecida como alienação acadêmica), que é definida como a tentativa de evitar uma tarefa ou fazê-la como o mínimo de esforço possível. Outro tipo de meta é a meta extrínseca que é definida como o esforço para ganhar uma recompensa ou evitar uma punição. Por fim, a meta social, que é definida como o esforço de focalizar a realização nas relações interpessoais (BZUNECK, 2009b; ELLIOT, 2005). No decorrer deste texto, o conceito de evitação será incorporado à teoria de metas de realização sob à perspectiva de Elliot e McGregor (2001).

Quando se trata do conceito de competência, este tem sido considerado como um antecedente da adoção de metas de realização, ou seja, adquire um caráter preditor. Segundo Elliot (2005), uma alta percepção de competência tem sido aliada a possibilidade de sucesso e adoção de metas de aproximação, enquanto que uma baixa percepção de competência tem sido aliada à possibilidade de fracasso e à adoção da meta performance-evitação. Embora a

competência adquira um caráter preditor para a adoção de uma meta, Elliot e McGregor (2001) e Elliot (2005) alertam que competência deve ser diferenciada de metas de realização quanto a duas dimensões fundamentais, de acordo com a definição e de acordo com a avaliação. De acordo com a definição, competência implica referência ou padrões que são utilizados para avaliar o desempenho. Três diferentes padrões devem ser identificados: absoluto (requerimentos das tarefas em si); intrapessoal (uma realização do próprio passado ou o máximo de potencial de realização); e o normativo (em que o desenvolvimento do desempenho tem por objetivo superar outras pessoas). Outra dimensão fundamental da competência é a avaliação em que, quando esta é construída em termos positivos, com uma possibilidade desejável, ela tende a resultar em sucesso. Ao contrário de quando esta competência é construída em termos negativos, com possibilidades não desejáveis, esta tende a levar o indivíduo ao fracasso. Ambas as dimensões são integrais para o constructo de competência e devem ser vistas como componentes necessários para alguma ou todas as formas de base de competência da regulação, incluindo as metas de realização (ELLIOT; MCGREGOR, 2001).

Trataremos a seguir a distinção entre os conceitos de aproximação e evitação, que podem ser melhor entendidos no modelo estrutural 2 x 2 desenvolvido por Elliot e McGregor (2001). Anteriormente ao modelo estrutural 2x2 de metas de realização, Elliot e Church (1997) e Elliot e Harachiewickz (1996) propuseram o modelo estrutural tricotômico em que o conceito da meta de aprender permaneceu o mesmo e o conceito de meta-performance foi bifurcado em meta-performance aproximação e meta-performance evitação. A estrutura 2x2 de metas de realização desenvolvida por Elliot e McGragor (2001) propôs uma bifurcação no conceito da meta aprender, criando a meta aprender-aproximação e a meta aprender-evitação, conforme a ilustração a seguir:

Meta Aprender		Meta performance
Meta aprender-aproximação		Meta performance-aproximação
2	X	2
Meta aprender-evitação		Meta performance-evitação

Figura 1. O modelo estrutural 2x2 de Metas de Realização desenvolvido por Elliot e McGregor (2001)

Nesta estrutura, na meta aprender-aproximação, a competência é definida em termos absolutos/intrapessoais, ou seja, o parâmetro para definir a competência encontra-se no próprio sujeito e a avaliação é positiva (ELLIOT; MCGREGOR, 2001). Para Gouveia et al. (2008), isso significa dizer que o indivíduo busca conhecer a tarefa ou melhorar seu próprio conhecimento a respeito e avalia sua competência em termos de possibilidades positivas e desejáveis (em que o indivíduo quer se aproximar do sucesso). Na meta aprender-evitação a competência é definida em termos absolutos/intrapessoais e sua avaliação é negativa (evitar o fracasso). Já na meta performance-aproximação a competência é definida em termos normativos e a avaliação desta é realizada positivamente. Na interpretação de Gouveia et al. (2008), o indivíduo que adota esta meta se empenha em fazer melhor que os demais e avalia sua competência positivamente. Na meta performance-evitação, a competência é definida em termos normativos e é avaliada negativamente.

A ilustração a seguir propõe facilitar o entendimento das implicações da competência em relação às metas de realização quanto à sua definição e a sua avaliação:

		Definição	
		Absoluta/intrapessoal (Aprendizagem)	Normativa (Desempenho)
Avaliação	Positiva (aproximar sucesso)	<i>Meta aprender- aproximação</i>	<i>Meta performance- aproximação</i>
	Negativa (evitar fracasso)	<i>Meta aprender- evitação</i>	<i>Meta performance- evitação</i>

Quadro 1. Implicações da Competência em relação às Metas de Realização. Baseado em Elliot e McGregor (2001)

Elliot e McGregor (2001) supõem que a meta aprender-evitação é mais negativa que a meta aprender-aproximação e mais positiva que a meta performance-evitação. Segundo estes autores, cada meta na estrutura 2x2 foi associada a variáveis antecedentes distintas e cada meta também prediz padrões diferentes para processos de realização e resultado. Devido à essa distinção, segundo estes, há uma necessidade de atender a cada uma das quatro metas separadamente. Alguns dos antecedentes de resultados para a meta aprender-evitação são: o medo do fracasso, baixa auto-determinação, baixa percepção de engajamento em sala de aula, etc. Algumas das conseqüências das metas aprender-evitação são: desorganização para estudar, ansiedade, preocupação, etc.

Outro estudo utilizando o modelo estrutural 2x2 de metas de realização, foi o de Wang, Lim, Aplin, Chia, Mcneill, Tan, (2008), em que o objetivo foi o de re-examinar as relações entre as metas de realização e a percepção dos propósitos para a Educação Física, percepção do clima motivacional, atitudes para professores de educação física e resultados afetivos usando o modelo estrutural 2x2 de Metas de Realização. Este estudo envolveu 493 estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental de 4 escolas de Singapura. De uma maneira geral, os participantes tiveram

altas pontuações na adoção da meta aprender-aproximação e moderavelmente alta nas metas aprender-evitação e performance-aproximação. Eles tiveram moderados níveis de percepção de competência e de percepção do clima de aprendizagem e desempenho. Os resultados também indicam que há indivíduos que obtiveram altas pontuações nas 4 metas assim como houve outros que apresentaram baixas pontuações nas 4 metas e outros ainda que apresentaram uma variação na adoção dessas metas. Os resultados encontrados neste estudo mostram que a adoção de metas aproximação combinadas com metas evitação produzem um ótimo perfil motivacional.

Em um estudo longitudinal de dois anos realizado por Shim, Ryan e Anderson (2008), foram examinadas as mudanças no ajustamento acadêmico e social de alunos na transição do último ano da primeira etapa do Ensino Fundamental para o primeiro ano da segunda etapa deste nível de ensino². A princípio, este estudo contou com 738 estudantes (divididos em garotos e garotas americanos com origem africana e européia), mas ao longo do tempo esse número diminuiu.

Neste estudo, o nível médio de metas de realização no começo da segunda etapa do Ensino Fundamental, foi similar ao da primeira etapa deste nível de ensino, sugerindo que mudanças para novos ambientes escolares não foram imediatas. Para a meta aprender e meta performance-evitação, o desenvolvimento padrão foi o mesmo para todos os grupos. Entretanto, para a meta performance-aproximação, as questões de gênero e raça foram importantes para se entender o desenvolvimento padrão desta meta. Para as meninas, a adoção da meta performance-aproximação se manteve no mesmo nível do que em outras metas. Já para os garotos, a adoção da meta performance-aproximação declinou durante a primeira etapa do Ensino Fundamental e

² Uma vez que este estudo foi realizado no contexto escolar dos Estados Unidos, foi feita uma equivalência do período compreendido em tal estudo com o período equivalente no Brasil. Quando os autores referem-se ao último ano da primeira etapa do Ensino Fundamental e primeiro ano da segunda etapa deste nível de ensino, estes se referem ao 5.º e 6.º anos, respectivamente, do Ensino Fundamental brasileiro.

aumentou durante a segunda fase do deste nível de ensino. Os resultados indicaram que garotos americanos com descendência africana tiveram o nível mais alto de adoção da meta performance-aproximação do que todos os outros estudantes. Ser melhor do que os outros em sala de aula pode tornar-se mais importante para garotos durante a fase inicial da adolescência devido a cultura de masculinidade em que estes meninos estão inseridos (SHIM; RYAN; ANDERSON, 2008).

Nesta pesquisa, houve diferenças na adoção de metas quanto ao gênero e grupo étnico através do tempo. Na mesma direção de uma pesquisa prévia, garotas e estudantes americanos de origem africanas adotaram mais a meta aprender e garotos adotaram mais a meta performance-evitação do que garotas. Entretanto não houve interação de efeitos de gênero e grupo étnico com metas para realização, que indica que a relação de metas para realização foi a mesma para todos os grupos através do tempo. Similar a outros aspectos da motivação (como a percepção de capacidade), isso significa que os níveis podem variar, mas a natureza da consequência não (SHIM; RYAN; ANDERSON, 2008).

Neste estudo citado no parágrafo anterior, o instrumento utilizado foi Patterns of Adaptive Learning Survey (MIDGLEY et al., 1997) e a nota dos alunos em leitura, Matemática, Ciências, Inglês e Estudos Sociais. A amostra se encontrava na transição dentro da segunda fase do ensino fundamental, o que permitiu examinar as associações através de contextos que variam em termos de ênfase na competição e comparação social. Quando se controlou a realização prévia, a meta performance-evitação esteve associada consistentemente e negativamente com a realização subsequente através dos quatro períodos do estudo. Então, a adoção da meta aprender fomentou a realização de jovens adolescentes, especialmente no contexto da segunda etapa do ensino fundamental. A meta performance-aproximação foi prejudicial para a realização na primeira fase do ensino fundamental e tornou-se independente para a realização quando estudantes mudaram para a segunda etapa do ensino fundamental. Para estes autores, isto sugere que quando os

estudantes avançam através do sistema educacional, este contexto se torna mais competitivo e as conseqüências das metas de realização podem mudar. Com isso, a meta performance-aproximação pode tornar-se mais adaptativa para a realização.

Ainda no estudo de Shim, Ryan e Anderson (2008), encontrou-se que a meta performance-aproximação teve efeitos prejudiciais na realização para estudantes que mudaram de série dentro da segunda etapa do ensino fundamental. Ao contrário desta idéia, a meta aprender tornou-se cada vez mais positivamente preditora para estudantes que mudaram dentro da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Para efeito de comparação com outros níveis de ensino, Shim, Ryan e Anderson (2008) relatam que para estudantes universitários, a relação entre metas de realização é consistentemente nula para a meta aprender e positiva para a meta performance. Sendo assim, pode-se concluir que a adoção de uma meta de realização pode mudar dependendo do período em que se encontra o estudante. Estes autores defendem seu ponto de vista recomendando que para jovens estudantes adolescentes, a meta mais benéfica a ser adotada é a meta aprender pois esta dá suporte ao aprendizado e ao desempenho.

Apesar deste estudo citado anteriormente mostrar que a adoção de diferentes metas pode ser mais adaptativa ao longo do período escolar, de uma forma geral os autores recomendam a adoção da meta aprender devido ao fato de promover positivas mudanças na área da realização através do tempo e que os professores devem direcionar seus alunos a adotarem este tipo de meta.

Em outro estudo longitudinal de Jagacinski, Kumar, Boe, Lan e Miller (2010), participaram 162 estudantes do primeiro ano do curso de Psicologia com média de idade de 19 anos. Neste trabalho foi investigado a relação entre as mudanças na percepção de competência e as mudanças nas metas de realização ao longo do semestre. Dois tipos de competências foram examinadas: auto-eficácia para o aprendizado e a percepção de capacidade normativa. Os

resultados apontam que as mudanças na percepção de capacidade normativa foram preditoras em relação às mudanças nas metas performance e não nas metas aprender. A auto-eficácia para o aprendizado foi relacionada às mudanças na meta performance. Um dos principais resultados encontrados neste estudo foi que a meta aprender tende a ser menos adotada ao longo do tempo. Se transportarmos esta informação para o Ensino Médio no Brasil, podemos pensar que este é um fato que pode estar presente no Ensino Médio brasileiro, ou seja, pode ser uma tendência que a meta aprender seja menos adotada ao longo dos três anos deste nível de ensino em ocorrência da meta performance ou metas múltiplas. Tal suposição hipotética baseia-se na questão de que mediante o clima competitivo encontrado no Ensino Médio, principalmente em decorrência do exame vestibular, pode-se deduzir que a tendência seja demonstrar competência e habilidades a terceiros através de boas notas. Mas este é um assunto que adiante será mais discutido.

Em um estudo de Ames e Archer (1988) em que participaram 176 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as percepções das metas aprender e performance mostraram diferentes padrões de relação com estratégias de aprendizado, preferência por tarefas desafiadoras, atitudes para com a classe, e crenças sobre as causas do sucesso e fracasso. De acordo com os resultados obtidos nesse estudo, a meta aprender fomenta um caminho que para um estudante se manter engajado em uma tarefa, é necessário este se manter envolvido no processo de aprendizado. Quando os estudantes perceberam que suas aulas enfatizavam a meta aprender, estes ficaram mais propensos a relatar o uso de estratégias efetivas de aprendizado, preferiram tarefas mais desafiadoras e acreditavam que o sucesso se concretizava através do empenho de muito esforço. O grau com que a orientação à meta aprender caracterizou o ambiente de aprendizagem em sala de aula foi um fator crítico predizendo que o uso das estratégias pelos estudantes guiou e regulou a atenção e atividades de aprendizagem. Com isso, um alto desempenho dos estudantes pode ser esperado quando se adota estratégias efetivas de

aprendizado e o uso destas estratégias foi dependente de como os alunos perceberam a meta enfatizada na aula. Em síntese, as crenças e práticas dos professores, possuem um papel significativo na influência da adoção de determinada meta de realização pelos alunos. Em outras palavras, quando um professor estimula um aprendizado pautado no desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos e adota atitudes que fomentem uma motivação de ordem mais adaptativa, como por exemplo estimular o aprendizado e o sucesso adquirido por meio do esforço e engajamento dos alunos, este professor favorece que os alunos dirijam suas orientações a meta aprender.

Os estudos (SHIM; RYAN; ANDERSON, 2008; ELLIOT, 2005; ELLIOT; MCGREGOR, 2001; AMES; ARCHER, 1988) demonstram as especificidades da meta aprender e suas ramificações assim como da meta performance. Uma outra corrente de estudos (VALLE et al., 2003; PINTRICH, 2000; FARR, HOFFMANN, RIGENBACH, 1993) está buscando demonstrar os efeitos de quando mais de uma meta é adotada. O conceito utilizado para esta combinação de metas é denominado metas múltiplas. A meta aprender orienta os estudantes para focar no aprendizado e no domínio do conteúdo ou da tarefa. Esta afirmação tem sido constatada pelo número de resultados adaptativos que esta meta compreende, incluindo altos níveis de eficácia, valor da tarefa, interesse, afetos positivos, esforço e persistência, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como um melhor desempenho. Já a meta performance, orienta os estudantes a se preocuparem com suas capacidades e desempenho relativo a terceiros, tendo como foco fazer melhor do que os outros ou evitar demonstrar incompetência e baixa capacidade. Em geral, a meta performance mostra ser menos adaptativa em termos de motivação subsequente, afetos, uso de estratégia e desempenho. Entretanto, em algumas situações, mais especificamente quando associada à meta aprender, a meta performance pode não ser mal-adaptativas, podendo resultar num melhor desempenho e realização (PINTRICH, 2000). Em outras palavras, a interação de

dois tipos de metas, chamada de metas múltiplas pode ter como consequência resultados positivos. É o que relata Pintrich (2000) quando sugere que podem haver múltiplos caminhos ou desenvolvimento de estratégias, a partir de diferentes orientações à uma meta.

Entretanto, Pintrich (2000) alerta que a adoção da meta performance-aproximação pode acarretar em resultados negativos, como distração e mau julgamento a respeito de si, uma vez que a referência passa a estar no outro e não em si próprio. Este autor cita Wolters, Yu e Pintrich (1996) onde estes relatam que altos níveis de adoção da meta performance-aproximação predizem altos níveis de auto-eficácia, valor da tarefa, e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Em contrapartida, Pintrich (2000) relata que em alguns estudos correlacionais com estudantes do Ensino Fundamental (KAPLAN; MIDGLEY, 1997; MIDDLETON; MIDGLEY, 1997) não foram encontradas muitas relações positivas entre meta performance-aproximação e motivação adaptativa. Já em um estudo de Wigfield e Cambria (2010), em que as autoras revisaram os trabalhos dos constructos principais que investigam os propósitos dos estudantes para fazer diferentes atividades: valores de realização, orientação a metas e interesse. Foi constatado que a maioria dos autores relatam que a meta aprender-aproximação traz mais benefícios aos alunos. No entanto, alguns discutem a importância da meta performance-aproximação que pode trazer benefícios para os alunos. Neste estudo, os valores atribuídos as tarefas podem dirigir a seleção de metas. Segundo a Teoria de sistemas motivacionais, valores e orientações a metas são diferentes, mas possuem uma mesma base teórica. A partir destes dados, pode-se concluir que a meta performance-aproximação pode, em alguns casos, significar efeitos positivos e em outros, negativos. Ao contrário de uma visão normativa, a meta performance-aproximação deve ser entendida levando em consideração fatores particulares ao contexto em que o indivíduo está inserido.

Como foi visto, alguns estudos (VALLE et al., 2003; PINTRICH, 2000; FARR; HOFFMANN; RIGENBACH, 1993) relatam que a adoção de metas múltiplas pode estar aliada a conseqüências adaptativas e em outros, a não-adaptativas. Desta maneira, Pintrich (2000) alerta que estudos longitudinais são importantes para examinar o propósito de diferentes trajetórias ou caminhos fomentados por diferentes metas, uma vez que pode não ser suficiente atribuir diferentes resultados a situações pontuais, e não ao longo de um processo

Como medidas das implicações da adoção de metas múltiplas, Pintrich (2000) utilizou quatro conjuntos de variáveis, a saber: crenças motivacionais, afetos, uso de estratégias e desempenho em sala de aula. Para uma melhor compreensão destas variáveis, será apresentado a seguir uma tabela com os dados da literatura sob as considerações de Pintrich (2000):

Variáveis		Considerações
Crenças motivacionais	Auto-eficácia	Baixa pontuação em meta aprender implica no declínio da auto-eficácia ao longo do tempo.
	Valor da tarefa	Altos escores em meta aprender resulta em maiores níveis de interesse e atribuição de valor à tarefa ao longo do tempo.
	Ansiedade	Altas pontuações em ambas as metas compreendem uma alta taxa de ansiedade.
Afetos	Positivos	Alta pontuação na meta aprender e baixa na meta performance configura-se no desenvolvimento da felicidade, orgulho e satisfação.
	Negativos	Timidez, vergonha e raiva, porém não relacionado à metas.
Uso de estratégias	Motivacionais	Alta pontuação na meta aprender e baixa na meta performance relaciona-se com baixa procrastinação ao longo do tempo.

	Cognitivas	Altos escores na meta aprender implica na diminuição pouco significativa ao longo do tempo.
Desempenho	Notas disciplina Matemática	Alta pontuação na meta aprender indica num menor declínio das notas ao longo do tempo.

Quadro 2. Implicações de Variáveis Motivacionais com as Metas de Realização. Baseado em Pintrich (2000)

Em síntese, dependendo da combinação de metas adotadas pelos alunos, os resultados motivacionais podem variar. Pintrich (2000) constatou que baixos níveis de meta aprender associados a altos níveis de meta performance-aproximação podem acarretar em resultados mal-adaptativos ao longo do tempo (declínio na auto-eficácia, no valor atribuído na tarefa, afeto positivo, estratégias metacognitivas e desempenho real). Ao contrário, altos níveis de meta aprender associados a baixos-níveis de meta performance-aproximação, assim como altos níveis de ambas as metas, tendem a predizer resultados adaptativos (aumento nos níveis de auto-eficácia, no valor da tarefa, afetos positivos, estratégias metacognitivas e desempenho real) ao longo do tempo.

Em uma pesquisa realizada por Valle et al. (2003) com 609 estudantes universitários, o grupo maior (238 estudantes) definiu sua orientação para as metas múltiplas. Em segundo lugar, o grupo de 230 estudantes definiu sua orientação para a meta performance. Por fim, o menor grupo (141 estudantes) definiu como predominância de sua orientação à meta aprender. Foi concluído que ambos os grupos (metas múltiplas e meta aprender) atribuíram, em uma maior extensão, o sucesso às suas capacidades do que o grupo que se caracterizou por adotar a meta performance. Constatou-se também que o grupo de metas múltiplas atribuiu aos resultados de sucesso à implementação de mais esforço do que os grupos de metas aprender e performance. Em relação ao fracasso, o grupo de meta aprender apresentou uma tendência maior a atribuir este fato

a própria falta de esforço do que os estudantes que adotaram a meta performance como orientação. O grupo de metas múltiplas apresentou um maior desempenho do que o grupo que adotou meta performance. Quanto à atribuição de causalidade, é interessante destacar que independentemente das diferenças dos três grupos (grupo metas múltiplas, meta aprender e meta performance), o significado da pontuação de cada grupo é muito mais relacionado a fatores internos (capacidade e esforço) do que fatores externos (sorte). Para Valle et al. (2003), isso significa dizer que os estudantes tendem a atribuir uma maior responsabilidade de seus resultados acadêmicos a seu próprio esforço, empenho, capacidade.

Ainda nesta pesquisa, os grupos com altas pontuações em metas aprender (grupo metas múltiplas e grupo meta aprender) manifestaram uma maior percepção de capacidade. Algumas características de pessoas que adotaram a meta aprender foi o alto nível de envolvimento e compromisso, além de preferirem tarefas que demandam algum tipo de desafio. Isto requer um alto nível de auto-confiança em suas possibilidades, capacidades e esforço (VALLE et al., 2003).

Em relação ao uso de estratégias, o grupo de meta aprender e metas múltiplas usou mais estratégias do que o grupo de meta performance. A respeito da realização acadêmica, no estudo de Valle et al. (2003), somente o grupo de metas múltiplas apresentou uma significativa diferença em relação ao grupo de meta performance, sendo que no grupo de metas múltiplas, a realização acadêmica se fez mais presente.

Especificamente no contexto do Ensino Médio, o estudo exploratório de Smith e Sinclair (2005) procurou examinar padrões de motivações para realização baseados no gênero entre alunos australianos. Participaram deste estudo 311 estudantes do sexo masculino e 277 do feminino de quatro escolas metropolitanas de Sydney com idade variando de 16 a 18 anos. Metas simples e metas múltiplas foram comparadas permitindo uma avaliação do impacto relativo que cada uma das metas com estes padrões motivacionais baseados no gênero, como também as suas

relações com auto-eficácia acadêmica, auto-regulação e respostas afetivas. O instrumento utilizado para medir tais variáveis foi o The Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) (MIDGLEY et al., 1998). O mais significativo dado encontrado foi que a meta aprender aliada com a meta performance-aproximação refletiu o melhor padrão motivacional de realização. Desta forma, constatou que adoção de metas múltiplas tem se configurado numa ótima orientação motivacional. No entanto as autoras deste estudo defendem que novos estudos precisam ser realizados para que haja evidências mais consistentes para a adoção de metas múltiplas.

Ainda na discussão em relação a adoção de uma determinada meta e o desempenho Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade, Hulleman (2009), relatam que pesquisas realizadas em sala de aula sobre o constructo de metas de realização tem revelado que a meta performance-aproximação prediz positivamente o desempenho em exames, enquanto que a meta performance-evitação prediz negativamente o desempenho em exames.

Outro ponto a ser discutido é a questão de como o ambiente influencia a adoção de uma determinada meta. Segundo Zeronini e Santos (2010), ao discutirem o papel da metas de realização na motivação do aluno e assim suas implicações no processo ensino-aprendizagem, as autoras relatam que na escola a meta adotada pelo aluno pode ser influenciada pela meta predominante em sala de aula. Este fato também é relatado por Wolters (2004), ao relatar que estudantes que perceberam a estrutura de metas de sala de aula direcionada a meta aprender, esta foi uma significativa preditora da orientação a meta aprender por parte dos alunos. Neste estudo, estudantes que perceberam suas salas de aula mais focada no empenho e esforço, tenderam a adotar esse tipo de meta por eles mesmos, não adotando metas evitação e expressando alta confiança em suas capacidades para completar o trabalho nas aulas de matemática. Por outro lado, quando a predominância das metas de estrutura de metas de sala de aula foi a performance, a tendência para adoção das metas dos alunos foi a meta performance. Esta questão é importante

para se discutir uma vez que destaca a influência que o professor tem no processo de ensino e aprendizagem e que sua prática implica na influência para adoção das metas por parte dos alunos.

Seguindo a linha de idéias em que o professor pode influenciar na adoção de uma meta pelo aluno, Carbonel (2006) relata que o professor deve ter cautela ao expor o resultado de uma avaliação para seus alunos. Desta forma, um aluno que está adotando a meta aprender e dependendo da forma que o professor transmite o resultado para o mesmo, como por exemplo exaltando outros alunos que obtiveram uma nota superior a sua, este poderá por vezes, se motivar a adotar outro tipo de meta, como por exemplo a meta performance.

Em um outro estudo de Kaplan, Gorodetsky, Litchtinger (2009), envolvendo 211 estudantes (98 do gênero masculino e 103 do feminino) de 11 salas de duas escolas do Ensino Médio do sul de Israel, o objetivo foi testar a hipótese que a auto-regulação para a escrita é um constructo modular multifacetado e que estudantes perceberiam diferentes orientações a metas e que envolveria a aplicação de diferentes estratégias para escrita. Os resultados apontam que estudantes podem não variar apenas o nível de auto-regulação mas também o tipo de estratégia utilizada. A adoção de um propósito de engajamento em uma tarefa, como aprender e desenvolver habilidades (meta aprender), envolve a percepção de estratégias relevantes para cada engajamento. Isso significa que a adoção da meta aprender está associada a percepção de uma estratégia que permita o engajamento numa determinada tarefa. A meta aprender-evitação foi relacionada com baixa realização em estudantes.

No âmbito nacional, poucos estudos foram encontrados em respeito ao assunto de metas de realização. O estudo de Cardoso e Bzuneck (2004) teve como objetivo investigar as metas de realização, o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente de aprendizagem por parte de alunos de cursos superiores. Participaram deste estudo 106 alunos de dois cursos diferentes focalizando duas disciplinas específicas de cada curso. Os resultados mostraram não

existir diferença significativa entre os grupos nas orientações às metas aprender, performance-aproximação e à meta evitação, mas foram mais altos os escores nas metas aprender e na meta evitação. Foi significativa a relação entre a meta aprender e à percepção de exigência de esforço assim como entre a meta aprender e meta performance-aproximação e ao uso de estratégias de aprendizagem.

Em outro estudo brasileiro de Bueno, Zeronini, Santos, Matumoto, Buchatsky (2007), o objetivo investigar a estrutura fatorial, a precisão e as correlações entre os fatores de uma escala de metas de realização. Participaram deste estudo 156 estudantes de Psicologia, de ambos os sexos, com 22,3 anos em média, de duas universidades paulistas. Os resultados confirmam o estrutura de metas de realização divididas em meta aprender, meta performance-aproximação e meta performance-evitação, sendo que nesta última meta mencionada, os autores sugerem uma subdivisão em relação ao fator de “considerar importante a evitação de consequência negativa” e outro relacionado a “evitar uma ação para evitar sua consequência negativa” (p.7). Os autores destacam que este estudo não teve a pretensão de se caracterizar com um que apresentasse um resultado final, sendo que desta maneira, propõe que novos estudos sejam realizados para que se dêem continuidade ao trabalho desenvolvido neste estudo.

Já no estudo de Zambon (2006), a autora procurou comparar as metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico de alunos de 6a e 7a séries com desempenho baixo, médio e alto na disciplina de Português. Outros objetivos foram o de identificar as relações entre o desempenho acadêmico e as três variáveis motivacionais investigadas, ou seja, metas de realização, atribuição de causalidade e autoconceito acadêmico e de identificar como estas variáveis se relacionam. Participaram deste estudo 42 alunos com desempenho acadêmico baixo, 65 alunos com desempenho acadêmico baixo e 52 com desempenho acadêmico alto, com idade que variou entre 12 e 15 anos, cursando uma escola pública de uma cidade do interior do Estado

de São Paulo. Especificamente ao constructo de metas de realização, três tipos de metas foram analisadas: meta aprender, meta performance-aproximação e meta performance-evitação. Os resultados deste estudo apontaram que os maiores níveis de desempenho estavam relacionados a meta aprender.

Embora o estudo de Zambon (2006) tenha sido realizado no contexto do Ensino Fundamental, esta pesquisa nos mostra que a meta aprender também prediz bons desempenhos e segue na direção de muitos autores que recomendam a meta aprender como orientação a ser seguida pelos alunos.

No estudo de Gouveia et al. (2008), onde participaram 307 estudantes do ensino médio de duas escolas públicas (68%) e uma particular (32%) da cidade de João Pessoa, o objetivo foi conhecer evidências de validade fatorial e consistência interna do Questionário de Metas de Realização para o contexto brasileiro, instrumento que será utilizado neste estudo para coleta de dados.

Estima-se que o propósito principal desta pesquisa de Gouveia et al. (2008), que consistiu em conhecer a validade fatorial e a consistência interna do Questionário de Metas de Realização (ELLIOT; MCGREGOR, 2001), tenha sido satisfatoriamente alcançado. Entretanto, os autores reconhecem potenciais limitações deste estudo, principalmente em relação aos participantes. Tratou-se de uma amostra não probabilística e específica (estudantes do Ensino Médio), não sendo numericamente representativa da população brasileira ou mesmo pessoense. Ainda, o estudo tomou como referência estudantes universitários, o que pode explicar eventuais discrepâncias entre os resultados obtidos. Sendo assim, essas restrições precisam ser ponderadas, considerando-se que o propósito do presente estudo não foi generalizar os resultados, mas sim conhecer evidências de sua validade fatorial e consistência interna no contexto em que foi aplicado.

Em síntese, a adoção de uma meta prediz uma mobilização de uma pessoa em direção a um objetivo, envolvendo uma série de cognições a respeito de si e do ambiente, que irão influenciar seus comportamentos para realização da meta.

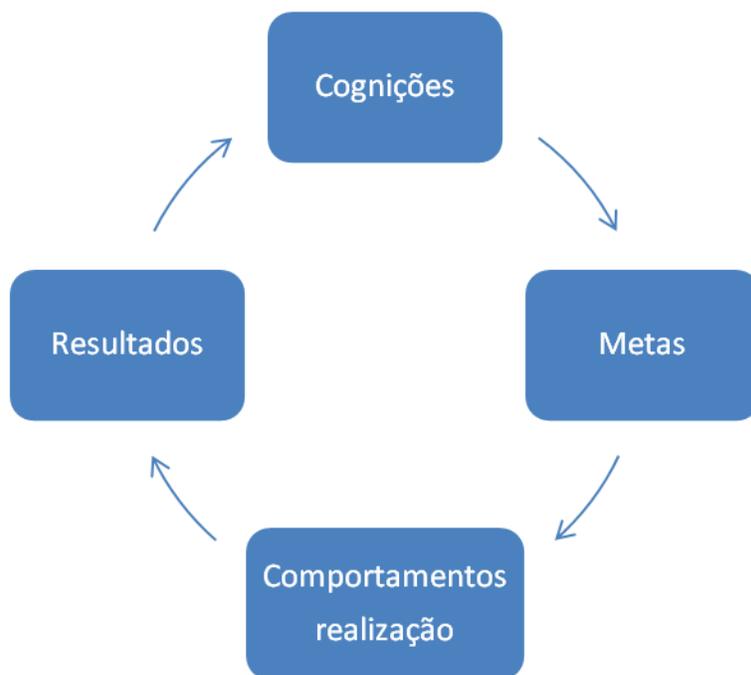


Figura 2. Ciclo dos processos antecedentes e procedentes da orientação à uma Meta de Realização

A partir das cognições pessoais, que envolvem as percepções de competência, de valores e da influência do ambiente, uma pessoa pode adotar determinadas metas de realização, que por sua vez implicará em se comportar de determinadas maneiras a fim de se realizar as metas estabelecidas. Tais comportamentos levarão a determinados resultados, esperados ou não, que por sua vez influenciarão nas cognições das pessoas, funcionando como um reforçador da meta adotada anteriormente ou no direcionamento da adoção de uma nova meta.

A título de exemplificação, um aluno que adotou a meta aprender, ao receber um *feedback* negativo (baixa nota em exames ou punição por parte do professor), poderá perseverar adotando este tipo de meta ou por influência dos colegas, poderá adotar a meta performance tendo em vista

que o colega que adotou esta meta obteve um melhor resultado. Por outro lado, um aluno que adotou a meta performance, mas obteve um *feedback* positivo (elogio e orientação pelo professor), este poderá adotar a meta aprender. Esta afirmação não implica que alunos que adotam a meta aprender deixam de ter bons desempenhos

Desta forma, a adoção de uma ou várias metas está associada a vários fatores. Ao pensarmos no contexto do Ensino Médio, é preciso considerar as características contextuais em que este nível de ensino envolve. Sendo assim, é necessário uma discussão sobre as metas de realização no ambiente do Ensino Médio.

METAS DE REALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Ao presenciarmos o contexto do Ensino Médio e nos depararmos com os alunos de tal nível de ensino, é comum observarmos que muitas vezes o assunto pelo qual discutem refere-se ao exame vestibular. Este período é considerado como um momento singular na vida de jovens adolescentes uma vez que vem a definir toda uma trajetória profissional e conseqüentemente pessoal na vida destes estudantes. No estudo de Abramovay e Castro (2003), quando questionado aos atores envolvidos em sua pesquisa sobre a finalidade do Ensino Médio, especialmente os alunos relataram que “é a preparação para o vestibular como uma forma de garantir o ingresso na educação superior”(p.164). As autoras ainda destacam que a principal vontade que mais motiva os alunos a concluírem o Ensino Médio não é a aquisição pelo diploma, mas a busca por uma diferenciação social mediante a inserção no mundo universitário.

Ainda em Abramovay e Castro (2003), quando perguntado aos professores sobre os dois principais objetivos do Ensino Médio, estes indicam a preparação para o Ensino Superior (vestibular), ainda que em uma escala menor que os alunos. Em relação ao período em que os estudantes freqüentam o Ensino Médio, de uma maneira geral as autoras deste estudo relatam que

os alunos do período diurno citam mais frequentemente a preparação para o Ensino Superior como uma das principais finalidades deste nível de ensino.

Diante destas constatações, é importante destacar que o período compreendido na preparação para o exame vestibular, envolve um processo em que muitos fatores estão associados a este, especialmente àqueles relacionados à presença de estresse e ansiedade.

O estudo de Fagundes, Aquino e Paula (2010) teve como objetivo compreender a percepção de estresse em alunos formandos do terceiro ano do Ensino Médio. Participaram deste estudo 20 sujeitos, de ambos os sexos, provenientes de uma escola privada e uma escola pública do município de Lavras (MG), com faixa etária que varia de 17 a 19 anos. Os resultados foram classificados em três categorias. A primeira refere-se às conseqüências e/ou reflexos do estresse, onde foram identificados a insônia, desânimo, dificuldade de aprendizagem e impaciência como destaques. A segunda categoria refere-se às cobranças e expectativas sociais e familiares. Nesta categoria, o principal fator estressante dos participantes deste estudo refere-se a como estes jovens se vêm diante dos preparativos para o vestibular, seguido do fator de como a família lida com este momento e da expectativa criada pela família para o futuro profissional destes jovens. Por fim, na terceira e última categoria encontram-se as estratégias utilizadas pelos participantes para lidarem com o estresse, nas quais as respostas encontram-se em três esferas: como estes participantes lidam com situações estressantes, com as cobranças e o que eles fazem para minimizar tais situações de estresse.

Em um estudo de Rodrigues e Pelisoli (2008) em que foi buscado verificar a prevalência de indicadores de ansiedade de alunos de cursos pré-vestibulares na cidade de Porto Alegre – Rio Grande do Sul, os autores citam Hutz e Bardagi (2006) ao relatar que a escolha profissional concretizada na adolescência pode ter uma função motivadora sobre o adolescente ao fazer com que este estude e defina um planejamento que o leve a ter sucesso no vestibular. Por outro lado

pode ter um fator ansiogênico devido ao fato que para escolher uma profissão é preciso conhecer a área de atuação, do mercado de trabalho, rotina, salário e todas as demais características que acompanham a vida profissional. Estes autores ainda discutem o papel da família nesta fase de vida ao relatar que é no contexto familiar que ocorrem as negociações objetivas e subjetivas entre os diversos aspectos que envolvem tal processo.

Neste estudo de Rodrigues e Pelisoli (2008) participaram 1.046 estudantes, sendo 37,3% do sexo masculino e 62,7% do feminino e a média de idade foi de 18 anos (DP 2,71). Os resultados apontaram que 43,6% apresentaram nível mínimo de ansiedade, 32,8% nível médio de ansiedade, 17,7% nível moderado e 5,8% nível grave de ansiedade. Foram averiguadas também outras duas variáveis: o sentimento de obrigação de prestar o vestibular e o fato de considerá-lo decisivo na vida do adolescente. Entre os alunos que se sentiam obrigados a prestarem o exame vestibular, foi constatado que estes apresentaram uma ansiedade significativamente maior em comparação com aqueles que não se sentiam obrigados a realizarem tal exame. Os estudantes que consideravam o vestibular como decisivo em suas vidas apresentaram também um nível de ansiedade maior do que os alunos que não o consideravam decisivo. Ainda segundo Rodrigues e Pelisoli (2008) “durante a preparação para o vestibular, o adolescente enfrenta, além das incertezas e inseguranças inerentes à sua condição desenvolvimental, a cobrança da família, de amigos e da própria sociedade para que ele obtenha a aprovação” (p.173).

De fato, diante das pressões advindas da família, amigos e da sociedade em geral, é preciso refletir que o aluno deste nível de ensino muitas vezes busca não apenas em ter um bom desempenho no exame vestibular como também em ter um propósito de mostrar aos pares, familiares e sociedade que possui boas habilidades, que é capaz, que é inteligente. Esse processo pode funcionar como um em que quando o aluno consegue ter um bom desempenho e alcançar o êxito de ingressar no Ensino Superior este é mais bem aceito pela sociedade. Essa característica

de querer obter uma avaliação positiva de outros ou evitar receber um julgamento negativo está intimamente ligado à meta performance-aproximação e meta performance-evitação, respectivamente.

Ao se refletir sobre o acesso no Ensino Superior, é coerente pensar na demanda dos alunos do Ensino Médio pelas vagas oferecidas pelos cursos superiores. Na década de 60, a expansão da demanda e escassez de vagas acarretaram no problema de “excedentes”, assim como a necessidade de estabelecimento de critérios para regular a expansão de vagas (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001). Atualmente, o problema de “excedentes” ainda é real, mas conforme tratado no capítulo anterior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) veio a contribuir para que o acesso ao Ensino Superior fosse ampliado, salvo as críticas atribuídas a este programa.

No estudo dos autores citados no parágrafo anterior, foram identificadas algumas tendências na procura pelo Ensino Superior público. Entre elas pode-se destacar um crescimento exponencial da demanda, principalmente de candidatos oriundos da rede pública do Ensino Médio e pertencentes à famílias de baixo poder aquisitivo. O vestibular tem sido considerado como um filtro social em si mesmo, o que implica em um alto grau de seletividade social.

Diante deste quadro em que a demanda de candidatos advindos da rede pública aumentou significativamente, é preciso considerar que o ambiente escolar do Ensino Médio apresenta-se, muitas vezes, como um de natureza competitiva. Segundo Bzuneck e Guimarães (2004), professores e professoras tem adotado diversos sistemas motivacionais, entre os quais encontra-se a instalação de um clima competitivo.

Clima competitivo em sala de aula caracteriza-se pela condição psicológica em que todo aluno percebe que o grande objetivo a ser buscado nas e pelas aprendizagens é conquistar o primeiro lugar, ser o melhor, aparecer ou brilhar em comparação com os demais, notadamente em termos de notas. Mediante determinadas práticas de ensino, esse objetivo aparece como altamente valorizado a tal ponto que, facilmente, é entendido pelos alunos como mais importante até que o próprio objetivo de aprender. Em muitos

casos, a atmosfera competitiva não se limita às quatro paredes de uma sala de aula, mas tornou-se característico de uma instituição escolar como um todo. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004, p. 251-252).

Desta maneira, para analisar as metas de realização pelas quais os alunos se orientam é preciso considerar o contexto em que estes estão inseridos. De fato, a meta aprender além de predizer bons desempenhos (ZAMBON, 2006), esta meta está associada a resultados adaptativos, como aumento nos níveis de eficácia, valor da tarefa, interesse, afetos positivos, esforço, persistência, uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (PINTRICH, 2000). No entanto, Jagacinski, Kumar, Boe, Lan e Miller (2010) relatam que em seu estudo um dos principais resultados encontrados é que a meta aprender tende a ser menos adotada ao longo do tempo. Nesta direção, Shim, Ryam e Anderson (2008), relatam que com o passar do tempo o contexto educacional se torna mais competitivo e a meta performance-aproximação pode tornar-se mais adaptativa. Wilgfield e Cambria (2010) vem a dar mais suporte a esta asserção, ao destacar que a meta performance-aproximação pode acarretar em resultados positivos e negativos, dependendo do contexto.

Tomando como base que as premissas que consideram que o ambiente educacional tende a tornar-se mais competitivo e que este fato pode ainda ter um atenuante no Ensino Médio, no caso o exame vestibular, é preciso considerar que o Ensino Médio pode apresentar-se como um de natureza muito competitiva. Como exposto anteriormente por Bzuneck e Guimarães (2004) em que em um clima competitivo o aluno busca através da aprendizagem conquistar o primeiro lugar, ser o melhor, aparecer ou brilhar em comparação com os demais, especialmente em termos de notas, fica evidente que em um clima como este está mais associado as características da meta performance. Tal relação se dá devido ao fato que um aluno que se orienta pela meta performance tem por objetivo demonstrar competência a outros, a mostrar-se mais habilidoso e obter um

juízo positivo (meta performance-aproximação) ou mesmo evitar avaliações negativas (meta performance-evitação) (VALLE et al., 2003).

Assim, por meio do reconhecimento que o clima do Ensino Médio muitas vezes se apresenta com um clima competitivo, pode-se supor que por vezes a meta performance pode acarretar em resultados adaptativos, conforme os pressupostos de alguns autores (WILGFIELD; CAMBRIA, 2010; SHIM; RYAM; ANDERSON, 2008). Segundo Senko e Harackiewicz (2005), a meta aprender prediz o interesse mas não o desempenho atual. Ao contrário da meta performance-evitação, que está mais associada a prever o desempenho e não o interesse. Sendo assim, as metas múltiplas, principalmente a meta aprender associada à meta performance-aproximação, parece ser um caminho que pode gerar consequências mais adaptativas.

Como exposto anteriormente neste capítulo, alguns autores relatam resultados muito interessantes em relação às metas múltiplas, uma vez que segundo Pintrich (2000) é possível haver múltiplos caminhos ou desenvolvimentos de estratégias a partir de diferentes orientações às metas de realização.

No estudo de Valle et al., (2003), em que os alunos se orientavam através das metas múltiplas (MM), meta performance-aproximação (MPA) e meta aprender (MA), o grupo de metas múltiplas apresentou um maior desempenho do que o de meta performance. O grupo de MM e MA apresentaram uma maior percepção de capacidade. O de MA apresentou um maior envolvimento e compromisso e os grupos MM e MA apresentaram em um maior uso de estratégias. Por fim, o grupo de MM e MA atribuem ao sucesso como resultado de seus esforços e capacidades.

Alguns estudos como o de Smith e Sinclair (2005) realizado no Ensino Médio australiano em que as autoras identificaram que a meta aprender associada à meta performance-aproximação refletiu em um ótimo padrão motivacional, e o de Pintrich (2000) em que altos escores na meta

aprender associados com altos ou mesmo baixos escores na meta performance-aproximação, obteve-se resultados adaptativos, como: aumento da auto-eficácia, no valor atribuído a tarefa, em afetos positivos, no uso de estratégias metacognitivas e no desempenho.

Para que se possa ter um entendimento mais completo sobre as metas de realização pelas quais os alunos se orientam, faz-se necessário compreender as características contextuais onde tal investigação é realizada, uma vez que as peculiaridades ambientais podem influenciar na adoção de uma determinada meta de realização por parte dos alunos. Em síntese, este capítulo procurou apresentar o conceito e as implicações de cada meta de realização e discutir a aplicação destes conceitos e implicações no contexto do Ensino Médio. A partir dos questionamentos de como um estudante se comporta frente ao cumprimento de determinadas tarefas escolares e aos aspectos subjetivos que ficam implícitos quando tal postura é assumida, a seguir, serão exibidos os objetivos em que este estudo se propôs a atingir e em seguida, o método por qual esta investigação se pautou.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Identificar, descrever e analisar as metas de realização de estudantes do Ensino Médio.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as metas de realização em relação à escola, série e período (matutino, vespertino e noturno) dos participantes.

- Identificar e analisar a presença de metas múltiplas de realização entre os participantes deste estudo.

5. MÉTODO

Este estudo está inserido em outro de amplitude maior nomeado “Motivação no Ensino Médio: explorando relações entre variáveis motivacionais” coordenado pela pesquisadora e professora Dra. Roberta Gurgel Azzi, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O objetivo geral deste estudo maior foi o de identificar, descrever e analisar as percepções dos estudantes do Ensino Médio em relação às variáveis autoeficácia acadêmica, metas de realização, estrutura de meta de sala de aula e estratégias de aprendizagem. Desta forma, analisar as possíveis relações causais apresentadas entre as referidas variáveis como preditoras do desempenho, testando o modelo “A influência do clima motivacional positivo na motivação, no uso de estratégia cognitiva e no desempenho”, apresentado por Greene et al. (2004). Esta investigação ocorreu na disciplina Língua-Portuguesa entre os estudantes da primeira a terceira série do Ensino Médio. O fato de estar inserido em um estudo de proporções maiores favoreceu este estudo de várias maneiras, como por exemplo pelo fato dos pesquisadores participarem do mesmo grupo deste estudo e favorecerem um clima de trabalho um tanto quanto mais motivador.

5.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 207 estudantes do Ensino Médio de quatro escolas públicas de um município do interior paulista. A média de idade entre os participantes foi de 16,05 anos (DP=1,35). As escolas frequentadas pelos participantes localizavam em zonas periféricas da cidade e distantes umas das outras. A seguir, serão exibidas características mais detalhadas sobre os participantes deste estudo.

Distribuição dos participantes por escola

A respeito da distribuição desses participantes nas escolas onde foram feitas as coletas, 49,76% pertenciam a Escola 1, 15,46% à Escola 2, 14,49% destes alunos frequentavam a Escola 3 e 20,29% a Escola 4. De um modo geral, as escolas se localizavam em lugares em que o perfil socioeconômico da população caracterizava-se como sendo médio-baixo e baixo. A principal razão do número de participantes ser maior na primeira escola deve-se ao fato da coleta ter sido feita em dois períodos (matutino e noturno), ao contrário das outras escolas em que tal feito aconteceu apenas em um dos períodos relacionados no presente estudo.

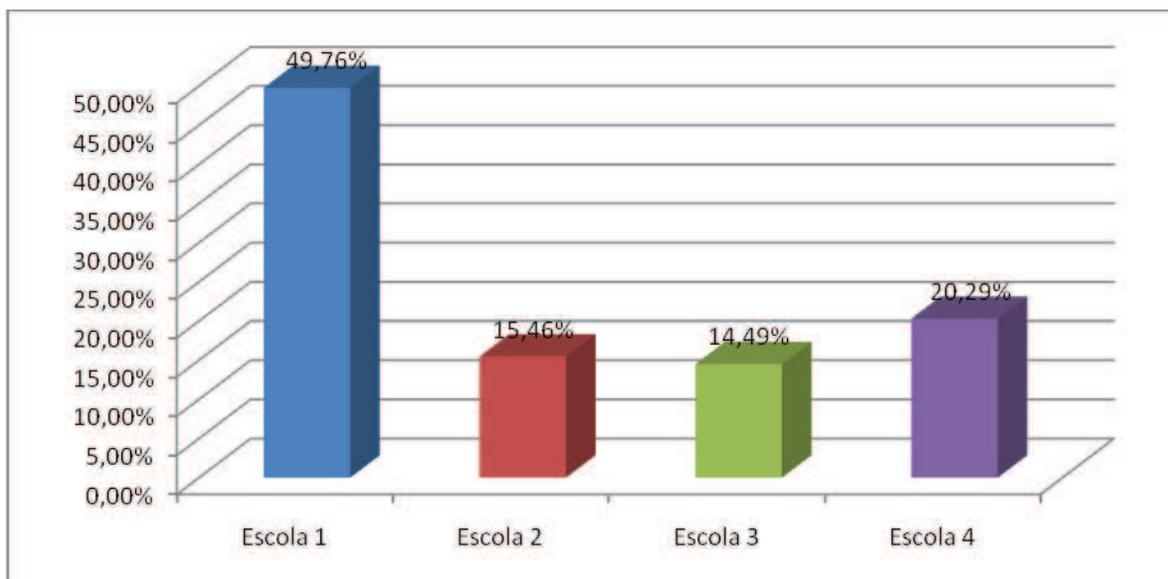


Figura 3. Distribuição dos participantes por escola (n=207)

Distribuição dos participantes por período

Quanto ao período em que tais participantes frequentavam as aulas, a distribuição ficou da seguinte forma: 36,71% no período matutino, 20,29% dos participantes no vespertino e 43% do frequentavam o período noturno.

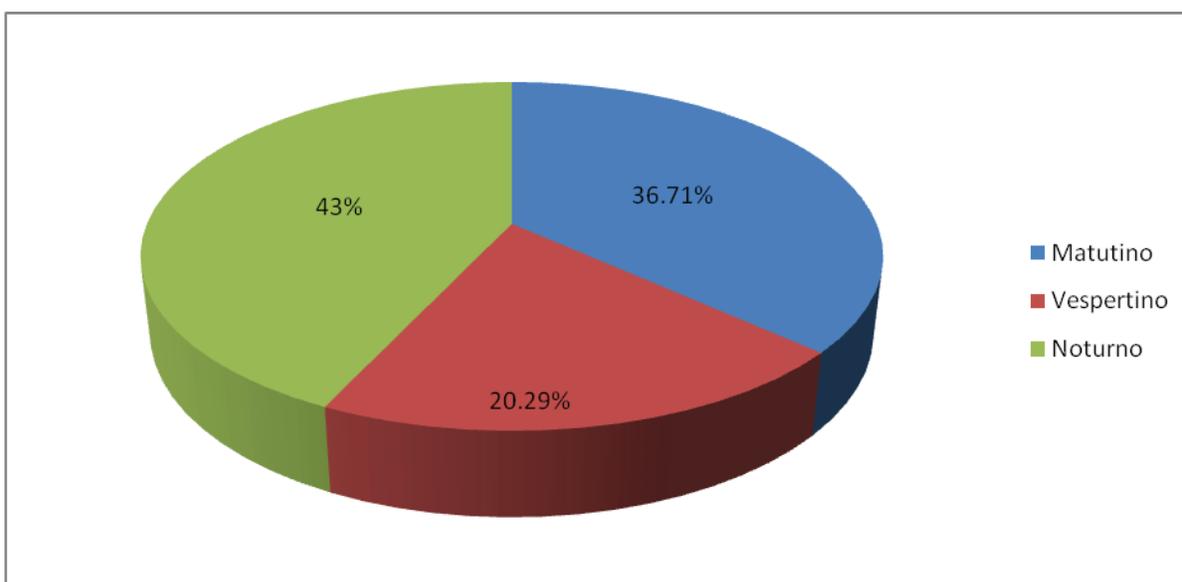


Figura 4. Distribuição dos participantes por período frequentado (n=207)

Em relação à distribuição de alunos por período por escola, esta ficou da seguinte forma: na escola 1, 72,82% dos participantes estudavam no período na manhã e 27,18% estudavam à noite. Na escola 2, 100% estudavam à noite. Em relação à escola 3, 100% estudavam no período da manhã e na escola 4, 100% dos alunos frequentavam a escola no período da tarde. Para esta análise, fez-se uso do teste Qui-quadrado, que segundo Dancey e Reidy (2006) “esse teste nos permite descobrir se um conjunto de frequências observadas difere de um outro conjunto de frequências esperadas” (p.269).

Tabela 1 - Distribuição de estudantes do Ensino Médio divididos por escola em função do período

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Total
MATUTINO	75 72.82	0 0.00%	1 3.33%	0 0.00%	76
VESPERTINO	0 0.00	0 0.00%	0 0.00%	42 100%	42
NOTURNO	28 27.18	32 100%	29 96.67%	0 0.00%	89
TOTAL	103	32	30	42	207

P<0.001 . O valor de P referente ao teste Qui-quadrado.

Diante do exposto na Tabela 1, pode-se observar que a predominância dos participantes encontrou-se no período noturno, seguido pelo período matutino e por fim, pelo período vespertino. Estes dados estão de certa forma em confluência com os dados dispostos pelo MEC (2010) referentes ao ano de 2009, em que tanto a nível nacional quanto em uma dimensão regional (sudeste), o número de matrículas de período vespertino, foi menor em relação aos demais períodos. No que se refere aos outros períodos (matutino e noturno), não se observou a mesma tendência no presente estudo da que foi encontrada nos dados do ano de 2009, em que segundo tais dados, o maior percentual de matrículas foi encontrado no período matutino, seguido pelo período noturno.

Distribuição dos participantes por série

Em relação à série, 37,68% dos alunos eram da primeira série do Ensino Médio, 38,65% da segunda série e 23, 67% pertenciam ao terceiro ano deste nível de ensino.

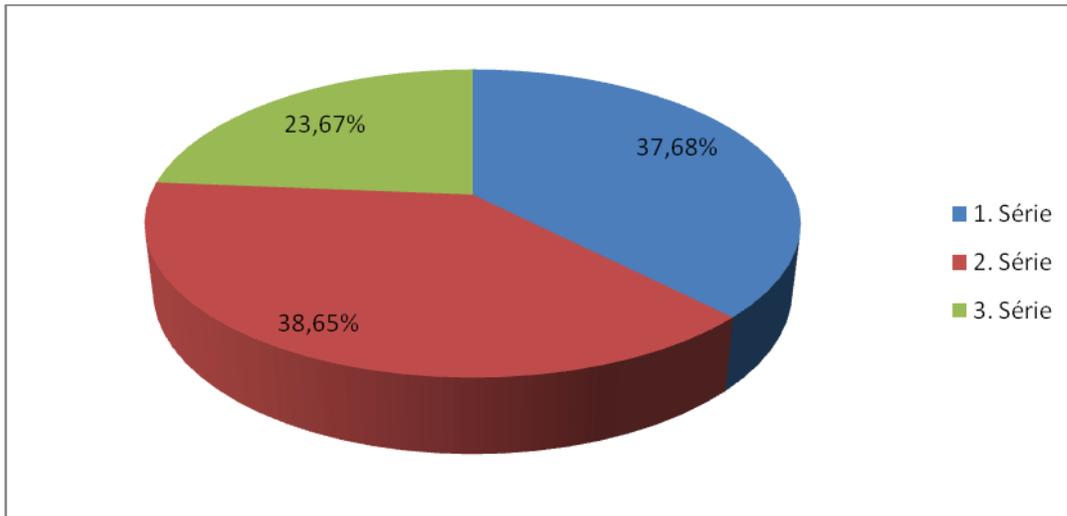


Figura 5. Distribuição dos participantes por série (n=207)

A seguir, temos a distribuição dos estudantes do Ensino Médio distribuídos por série por escola. Na escola 1 contou com 29,13% dos participantes no primeiro ano desta escola, 39,81% no segundo ano e 31,07% dos participantes estavam no terceiro ano desta escola. Na escola 2, o número maior de participantes estavam no primeiro ano (59,38%), 40,63% estavam no segundo anos e o terceiro ano desta escola não contou com nenhum participante. A escola 3 foi composta por 20% dos alunos no primeiro ano, 23,33% dos alunos no segundo ano e o maior número de participantes freqüentavam o terceiro ano (56,67%). Na escola 4, a maior parte dos alunos estavam no primeiro ano (54,76%), 45,24% estavam no segundo ano e nenhum participante no 3 ano. De uma maneira geral, estes dados diferem sutilmente daqueles dispostos pelo MEC (2010) em que no ano de 2009, o número de matrículas no Brasil e na região sudeste foi mais elevado na primeira série deste nível de ensino, seguido pela segunda e terceira série, ordinalmente. A Tabela 2 permite uma melhor visualização da distribuição dos participantes por série por escola. Novamente o teste utilizado foi o Qui-quadrado.

Tabela 2 - Distribuição de estudantes do Ensino Médio divididos por escola em função da série

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Total
1 SÉRIE	30 29.13%	19 <u>59.38%</u>	6 20.00%	23 <u>54.76%</u>	78
2 SÉRIE	41 <u>39.81%</u>	13 28.13%	7 23.33%	19 45.24%	80
3 SÉRIE	32 31.07%	0 0.00%	17 <u>56.67%</u>	0 0.00%	49
TOTAL	103	32	30	42	207

P<0.001 . O valor de P referente ao teste Qui-quadrado.

Distribuição dos participantes por gênero e por escola

De uma maneira geral, em relação ao gênero, 64,25% dos alunos eram do sexo feminino e 35,75% do masculino. A seguir, os resultados serão demonstrados de modo a descrever as metas de realização encontradas por escola. Na escola 1, a predominância dos estudantes foi do sexo feminino, 59,22% contra 40,78% do sexo masculino. Na escola 2 a predominância de estudantes mulheres foi ainda maior, sendo que estas compunham 71,88% de participantes desta escola e 28,13% de estudantes homens. Em relação à escola 3, 66,67% dos participantes eram mulheres e 33,33% homens. Na escola 4, 69,05% eram do sexo feminino e 30,95% do sexo masculino. Quando relacionado com os dados de 2009, dispostos pelo MEC (2010), a tendência apresentada é a mesma da que foi encontrada no presente estudo, pois segundo os dados de 2009, o número de estudantes do sexo feminino que concluíram o Ensino Médio foi maior do que os alunos do sexo masculino, tanto a nível nacional quanto da região sudeste do país. Para esta comparação dos participantes em relação ao gênero por escola, o teste utilizado foi o Qui-quadrado. A Tabela

3 permite visualizar de maneira mais fácil como se apresenta esta distribuição, ou seja, por gênero por escola.

Tabela 3 - Distribuição de estudantes do Ensino Médio divididos por gênero e por escola.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Total
FEMININO	61 59.22%	23 71.88%	20 66.67%	29 69.05%	133
MASCULINO	42 40.78%	9 28.13%	10 33.33%	13 30.95%	74
TOTAL	103	32	30	42	207

P=0.486 . O valor de P referente ao teste Qui-quadrado.

No que diz respeito ao tipo de escola frequentada no ensino fundamental (pública, privada ou ambas), quase a totalidade dos alunos estudaram em escolas públicas, em um total de 98.07% destes estudantes. O restante estudou em escola privada ou em ambos tipos de escola. Em relação ao tipo de curso no Ensino Fundamental, ou seja, se foi convencional ou em módulo supletivo, apenas um participante relatou ter sido no formato supletivo.

Pretensão de concluir o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior

Quando foi perguntado aos participantes se estes pretendiam concluir o Ensino Médio, apenas 1 estudante apresentou uma resposta negativa a esta questão. Quando indagado aos alunos que participaram deste estudo se estes pretendiam ingressar no ensino superior, 96,5% apontaram que sim e apenas 3,5% indicaram que não tinham intenção de ingresso.

No que diz respeito ao ingresso no ensino superior, todos os alunos da escola 2 e 4 relataram pretender ingressar no ensino superior. Na escola 1, 94,85% dos participantes expuseram ter a intenção de ingresso e 5,15% não tinham a intenção de ingresso no ensino superior. Na escola 3, 93,33% relataram querer ingressar no ensino superior e 6,67% não queriam ingressar. Neste caso, o teste utilizado foi o Teste Exato de Fisher.

Tabela 4. Intenção dos alunos para ingressar no ensino superior por escola.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Total
PRETENDE	92 94.85%	32 100%	28 93.33%	41 100%	193
NÃO PRETENDE	5 5.15%	0 0.00%	2 6.67%	0 0.00%	7
TOTAL	103	32	30	42	200

P=0.219 . O valor de P refere-se ao teste exato de Fisher.

Trabalho Remunerado exercido pelos participantes

Uma outra questão investigada diz respeito a se os participantes deste estudo exerce trabalho remunerado ou não. Dentre eles, 26,21% apontaram que trabalhavam e 73,79% indicaram que não. Entre os estudantes que exerciam atividade de trabalho remunerada, 17,65% trabalhavam em horários alternados, 45,10% em um dos períodos e 37,25% em período integral. As tabelas 5 e 6 permite uma melhor visualização da questão da atividade remunerada.

Tabela 5. Distribuição dos participantes quanto à atividade de trabalho remunerada

Trabalha	Frequência	Percentual
Sim	54	26,21
Não	152	73,79

Tabela 6. Distribuição dos participantes quanto ao período de trabalho

Período de trabalho	Frequência	Percentual
Alternado	9	17,65
Um período	23	45,10
Integral	19	37,25

A seguir serão apresentados os instrumentos utilizados na coleta de dados assim como suas respectivas descrições.

5.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados neste estudo foram o Questionários de Caracterização e o Questionário de Metas de Realização (QMR).

1. Questionário de Caracterização: (Anexo 1), a fim de caracterizar a amostra deste estudo, este questionário investigou os seguintes dados dos participantes: gênero, idade, tipo de escola frequentada (pública e/ou privada) no ensino fundamental, tipo de curso do ensino fundamental (convencional ou supletivo), repetência (caso houver, a especificação de qual série ocorreu), série, período em que estuda, histórico educacional dos pais, tipo de escolaridade anterior, situação de trabalho, intenção de concluir o ensino médio e ingressar no ensino superior.

2. Questionário de Metas de Realização (QMR) (Anexo 2). Elaborado originalmente em língua inglesa, especificamente no contexto estadunidense, por Elliot e McGregor (2001), compõe-se de 12 itens e foi depois adaptado e validado por Gouveia, Diniz, Santos, Gouveia e Cavalcanti (2008) para a realidade brasileira - especificamente para o ensino médio. Os itens são equitativamente distribuídos em quatro metas de realização que foram teoricamente derivadas: **aprender-aproximação** – em que o foco está no desenvolvimento das capacidades e habilidades

em si (por exemplo, *Desejo dominar completamente o assunto apresentado na sala de aula*); **aprender-evitação** - cujo objetivo está em aprender para não se mostrar incompetente diante de si próprio (por exemplo, *Às vezes fico receoso (com medo) de não poder compreender o conteúdo das aulas como eu gostaria*); **performance-aproximação** - em que o intuito é se empenhar para se mostrar mais competente do que o outro (por exemplo, *Minha meta nesta sala é conseguir notas melhores do que a maioria dos estudantes*); e **performance-evitação** - em que o indivíduo procura demonstrar competência para não ser julgado negativamente por outras pessoas (por exemplo, *Meu objetivo é evitar ter um desempenho ruim nas aulas*). Os itens são respondidos em escala de 7 pontos, com os seguintes extremos: 1 = *Não me descreve nada* e 7 = *Descreve-me totalmente*. Levando em consideração que para cada meta de realização são feitas três assertivas, a pontuação mínima para cada meta é de 3 pontos e a máxima de 21 pontos.

No presente estudo, foi verificado a consistência interna (α de Cronbach) para medir a confiabilidade do QMR, conforme pode ser verificado na Tabela 7.

Tabela 7 - Consistência interna do Questionário de Metas de Realização

Tipo de Meta de Realização	Itens	Coefficiente*	Itens com menor consistência	Correlação com o Total**	Coefficiente* (após retirada consecutiva dos itens)
Meta aprender-aproximação	3, 6 e 9	0.715	---	---	---
Meta aprender-evitação	2, 7 e 12	0.623	MR2	0.305	0.693
Meta performance-aproximação	1, 5 e 10	0.739	---	---	---
Meta performance-evitação	4, 8 e 11	0.579	---	---	---

* coeficiente alfa de Cronbach para escalas tipo Likert.

** correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total.

Diante destes resultados, pode-se concluir que para duas das quatro metas de realização verificou-se uma alta consistência interna, ou seja, nas metas aprender-aproximação (0.715) e performance-aproximação (0.739). Nas outras duas metas de realização (meta aprender-evitação e meta performance-evitação) a consistência interna não foi tão alta, em que para a meta aprender-evitação o alfa de Cronbach foi 0.623 e para a meta performance-evitação a consistência foi de 0.579.

Realizando uma comparação com o estudo de Gouveia et al. (2008), cujos autores também tinham como um dos objetivos verificar a consistência interna do Questionário de Metas de Realização utilizado no presente estudo, pode observar os seguintes resultados: no componente 1 do estudo de Gouveia e seus colegas, em que este se referia a meta aprender-evitação, o alfa de Cronbach foi de 0.70. Este resultado foi maior em relação ao encontrado no presente estudo (0.623). Em relação ao componente 2, referente a meta performance-aproximação, a consistência interna encontrada no estudo de Gouveia e seus colaboradores foi de 0.74, muito próxima à encontrada nesse estudo, o qual o alfa de Cronbach foi de 0.739. No que diz respeito ao componente 3, relativo à meta aprender-aproximação, o alfa de Cronbach no estudo de Gouveia e colaboradores foi de 0.60, diferente do encontrado neste estudo, cujo alfa foi de 0.715. Por fim, no componente 4 do estudo de Gouveia, que se referiu à meta performance-evitação o alfa de Cronbach encontrado foi de 0.32, um score abaixo do encontrado no presente estudo, que foi de 0.579. Para uma melhor visualização das comparações entre a consistência interna do estudo de Gouveia et. al (2008) e o presente estudo, a Tabela 8 mostra o alfa de Cronbach encontrado nos dois estudos.

Tabela 8. Comparação entre a consistência interna do Questionário de Metas de Realização do estudo de Gouveia et al. (2008) e o presente estudo

Tipo de Meta de Realização	Itens	Coefficiente* Estudo de Gouveia et al. (2008)	Coefficiente* do presente estudo
Meta aprender-aproximação	3, 6 e 9	0.60	0.715
Meta aprender-evitação	2, 7 e 12	0.70	0.623
Meta performance-aproximação	1, 5 e 10	0.74	0.739
Meta performance-evitação	4, 8 e 11	0.32	0.579

* coeficiente alfa de Cronbach para escalas tipo Likert.

A partir desta comparação, pode-se observar pelo menos dois resultados importantes. Um refere-se ao coeficiente encontrado na meta performance-aproximação, em que tanto no estudo de Gouveia e seus colegas quanto no presente estudo, este coeficiente apresentou um bom escore e muito próximos um do outro. Outro dado importante se deve ao fato que tanto no estudo de Gouveia e seus colegas quanto no presente estudo, o menor coeficiente encontrado no QMR refere-se à meta performance-evitação. Estes dados evidenciam a necessidade de uma revisão nos itens referentes à meta performance-evitação e a aplicação deste instrumento em outras localidades do país.

5.3 PROCEDIMENTOS

A princípio, foi elaborado um projeto o qual foi enviado para o Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp, em que, conforme o parecer deste Comitê, o projeto foi aprovado (n.º 1185/2009 CAAE: 0912.0.146.000-09). Juntamente com este projeto enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa, foi enviado um documento em anexo o qual continha o modelo da carta que seria enviada a Diretoria Regional de Ensino para obtenção de aprovação para se poder realizar as

pesquisas nas escolas. Após este procedimento, foi feito o contato com a Diretoria Regional de Ensino, em que a autorização da coleta de dados foi concedida.

Anteriormente à coleta de dados, foi feito um contato com a direção e/ou coordenação de algumas escolas da diretoria Oeste explicando os propósitos da pesquisa assim como todos os critérios éticos que seriam adotados. A coleta de dados teve início em Abril de 2010. Para tanto, foi feito o contato com as escolas agendando o dia disponível pela mesma para que fosse feita a coleta. Sendo assim, no dia anterior à coleta de dados, o pesquisador foi à instituição explicar os propósitos e os cuidados éticos da pesquisa. Após perguntar aos alunos quem optaria por participar deste estudo, pediu àqueles que expressaram uma resposta concordando com tal participação, que levassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³ aos seus pais ou responsáveis para que estes pudessem consentir e assinar tal termo e levarem no dia seguinte para a coleta de dados dos instrumentos. É importante ressaltar que como se trata de uma pesquisa em que a expectativa foi a de que a maioria dos sujeitos seria menor de 18 anos de idade, foi explicado aos estudantes que para àqueles menores de idade, além da concessão do próprio aluno, seria absolutamente necessário que seus pais ou responsáveis concedessem a participação desses alunos através da assinatura do TCLE. Para os participantes maiores de 18 anos de idade, não era preciso que seus pais ou responsáveis consentissem tal participação, ficando apenas necessário a concessão através da assinatura do TCLE do próprio estudante.

No dia da coleta, foram recolhidos os Termos de Consentimentos Livre e Esclarecidos assinados pelos estudantes e seus pais (quando os participantes eram menores de idade). Em seguida os instrumentos foram distribuídos aos alunos e explicados de forma coletiva a fim de que estes fossem devidamente preenchidos. Foi explicado aos participantes deste estudo que todas as suas respostas deveriam ser respondidas tendo sempre como referencial a disciplina de

³ Anexo 3

Língua Portuguesa. As coletas aconteceram nas aulas de Português a não ser para 25 dos participantes. No momento da coleta de dados, foram atendidas as dúvidas sobre o preenchimento dos instrumentos.

Conforme foi explicitado, este estudo está inserido em um de amplitude maior, razão pela qual outras variáveis no campo motivacional também foram investigadas a partir de outros instrumentos juntamente com QMR. A seguir será apresentado os instrumentos aplicados na ordem de disposição para que os participantes respondessem: Questionário de Caracterização; Escala de Autoeficácia Acadêmica - Ensino Médio; Questionário de Metas de Realização; Escala de Estrutura de Metas de Sala de aula; Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, série, escola, período, tipo de escola e curso frequentados no ensino fundamental, trabalho, pretensão de concluir o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (escores de metas de realização), com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis.

Para analisar a relação entre as variáveis categóricas foram utilizados os testes Qui-Quadrado ou exato de Fisher (para valores esperados menores que 5). Para comparar os escores de metas de realização entre as variáveis categóricas foram utilizados os testes de Mann-Whitney (para 2 categorias) e de Kruskal-Wallis (para 3 ou mais categorias), devido à ausência de distribuição normal dos escores. Para analisar a relação entre as variáveis numéricas (metas de realização) foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P < 0.05$. O programa computacional utilizado para realizar as análises estatísticas foi o The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 8.02

6. RESULTADOS

Tendo em vista a especificidade que cada meta de realização apresenta, este estudo teve como objetivo principal identificar, descrever e analisar as metas de realização dos participantes caracterizados no capítulo anterior. Especificamente, buscou-se descrever as metas de realização em relação à escola, série e período (matutino, vespertino e noturno) e conferir se as metas múltiplas apresentam-se de maneira significativa entre os participantes deste estudo. A seguir, serão exibidos os escores das metas de realização: meta aprender-aproximação (MAA), meta aprender-evitação (MAE), meta performance-aproximação (MPA) e meta performance-evitação (MPE) assim como a pontuação dos itens que compõem cada tipo de meta. Em seguida, será apresentado o resultado geral destas quatro metas de realização afim de se obter uma melhor visualização deste resultado.

Análise descritiva geral das subcategorias do Questionário de Metas de Realização: (MAA), (MAE), (MPA), (MPE) e dos itens que compõem cada meta

Pode-se observar na Tabela 9 que os itens que apresentaram um maior escore foram o seis (É importante, para mim, compreender o máximo possível o conteúdo das disciplinas) em que a pontuação média variou entre 5.06 e 7.00 e o item nove (Quero aprender tanto quanto possível nas aulas), cujo escore médio esteve entre 4.86 e 7.00. A variação média encontrada no item seis foi superior àquela observada na meta aprender-aproximação (4.92 a 7.00).

Tabela 9. Análise descritiva geral da meta aprender-aproximação e dos itens do QMR que compõem este tipo de meta de realização

Metas de Realização e Itens	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
3-Desejo dominar completamente o assunto apresentado na sala de aula.	207	5.59	1.54	1.00	5.00	6.00	7.00	7.00
6-É importante, para mim, compreender o máximo possível o conteúdo das disciplinas.	207	6.26	1.20	1.00	6.00	7.00	7.00	7.00
9-Quero aprender tanto quanto possível nas aulas.	207	6.09	1.23	1.00	6.00	6.00	7.00	7.00
Meta Aprender-Aproximação	207	5.98	1.06	1.67	5.67	6.33	6.67	7.00

Em relação à meta aprender-evitação, o escore médio esteve entre 3,70 e 6,42. Nesta meta de realização o item que apresentou uma pontuação média maior (5.40) e um desvio padrão menor (3,73 a 7,00) foi o item 12 (Preocupa-me que eu não consiga aprender tudo que poderia na sala de aula) e o que apresentou escore médio menor (4.61) e um desvio padrão maior (2.52 a 6.69) foi o item dois (Às vezes fico re-ceoso (com medo) de não poder compreender o conteúdo das aulas como eu gostaria). (Conforme Tabela 10)

Tabela 10. Análise descritiva geral da Meta aprender-evitação e dos itens do QMR que compõem este tipo de meta de realização

Metas de Realização e Itens	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
02-Às vezes fico receoso (com medo) de não poder compreender o conteúdo das aulas como eu gostaria.	207	4.61	2.09	1.00	3.00	5.00	6.00	7.00
07-Preocupo-me frequentemente em não poder aprender tudo o que há para aprender na sala de aula.	206	5.17	1.69	1.00	5.00	6.00	6.00	7.00
12-Preocupa-me que eu não consiga aprender tudo que poderia na sala de aula.	207	5.40	1.67	1.00	5.00	6.00	7.00	7.00
Meta Aprender-Evitação	206	5.06	1.36	1.00	4.33	5.33	6.00	7.00

Conforme observado na Tabela 11, o item que apresentou pontuação média mais elevada (4.95) foi o item cinco (É importante, para mim, ter um bom desempenho quando comparado com os demais colegas de sala de aula).. No entanto, o item em que a variação média foi maior foi o item dez (2.76 a 6.68 - Minha meta nesta sala de aula é conseguir notas melhores do que a maioria dos estudantes). Já o item que apresentou tanto o menor escore médio (4.68) quanto a menor variação média (2.92 a 6.44) foi o item um (É importante, para mim, fazer melhor do que os demais estudantes desta sala de aula). No que se refere à meta performance-aproximação, a pontuação média esteve entre 3.27 e 6.31.

Tabela 11. Análise descritiva geral da Meta performance-aproximação e dos itens do QMR que compõem este tipo de meta de realização

Metas de Realização e Itens	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
01-É importante, para mim, fazer melhor do que os demais estudantes desta sala de aula.	207	4.68	1.76	1.00	4.00	5.00	6.00	7.00
05-É importante, para mim, ter um bom desempenho quando comparado com os demais colegas de sala de aula.	206	4.95	1.89	1.00	4.00	5.00	7.00	7.00
10-Minha meta nesta sala de aula é conseguir notas melhores do que a maioria dos estudantes.	206	4.72	1.96	1.00	3.00	5.00	6.00	7.00
Meta Performance-Aproximação	205	4.79	1.52	1.00	3.67	5.00	6.00	7.00

Em relação à meta performance-evitação, cuja variação média oscilou entre 4.26 e 6.64, pode-se observar (conforme Tabela 12) que dentre os itens que compõem este tipo de meta de realização, o que apresentou a maior média (6.08) e a menor variação média (4.69 e 7.00) foi o item 11 (Quero evitar me sair mal (ter um desempenho fraco) na sala de aula). Já o item que apresentou um menor escore médio (4.35) e uma oscilação média mais elevada em relação aos outros itens (2.39 a 6.31), foi o item quatro (O que me motiva em sala de aula é meu medo de ter um desempenho ruim).

Tabela 12. Análise descritiva geral da Meta performance-evitação e dos itens do QMR que compõem este tipo de meta de realização

Metas de Realização e Itens	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
04-O que me motiva em sala de aula é meu medo de ter um desempenho ruim.	207	4.35	1.96	1.00	3.00	5.00	6.00	7.00
08-Meu objetivo é evitar ter um desempenho ruim nas aulas.	207	5.91	1.45	1.00	5.00	6.00	7.00	7.00
11-Quero evitar me sair mal (ter um desempenho fraco) na sala de aula.	207	6.08	1.39	1.00	6.00	7.00	7.00	7.00
Meta Performance-Evitação	207	5.45	1.19	1.67	4.67	5.67	6.33	7.00

De uma maneira geral, pode-se observar que a meta aprender-aproximação apresentou uma média mais elevada (5.98) e um menor desvio padrão (1.06) em relação aos outros tipos de metas de realização. Em seguida, a meta performance-evitação apresentou a segunda maior média (5.45) e variação média de 4.26 e 6.64, seguido pela meta aprender-evitação, com escore médio de 5.06 e desvio padrão de 1.36. Por fim, a meta performance-aproximação apresentou a menor pontuação média 4.79 e sua variação média oscilou entre 3.27 e 6.31. A Figura 6 ilustra como estão representadas as metas de realização a partir da média de cada uma delas, desvio padrão, mínimo e máximo valor encontrado, mediana e quartis 1 e 3. É preciso considerar que a pontuação mínima em uma meta de realização do QMR é de um ponto e a máxima é de sete pontos.

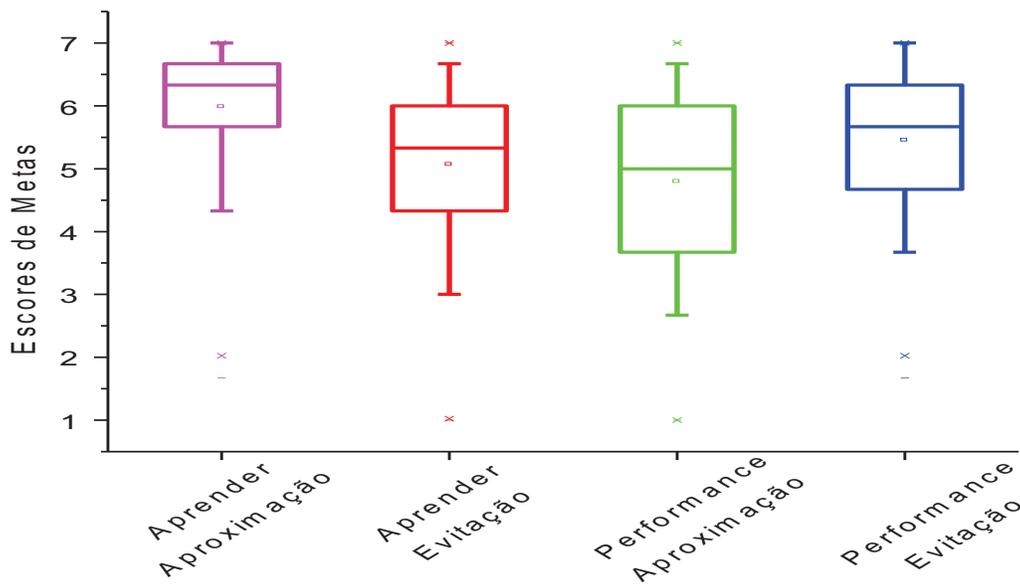


Figura 6. Resultado geral das subcategorias do Questionário de Metas de Realização: meta aprender-aproximação, meta aprender-evitação, meta performance-aproximação e meta performance-evitação.

Análise descritiva das Metas de Realização em função do período frequentado

A respeito das metas de realização por período, pode-se observar que a orientação dos alunos participantes seguiu a mesma tendência das metas de uma maneira geral, ou seja, a maior média encontrada nos três períodos investigados (matutino, vespertino e noturno) foi a da meta aprender-aproximação, seguida pela meta performance-evitação. Logo após, encontra-se a meta aprender-evitação e por último a meta performance-aproximação. Nesta análise, as subcategorias do QMR, ou seja, as quatro metas de realização investigadas não apresentaram nenhuma diferença significativa em relação ao período frequentado pelos participantes (Conforme Tabela 13).

Tabela 13. Análise Descritiva das subcategorias do Questionário de Metas de Realização: MAA, MAE, MPA e MPE em função do período frequentado.

PERÍODO	Meta de Realização	N	Média	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR P*
MATUTINO	MAA	76	6.03	0.96	3.00	6.33	7.00	P=0.764
	MAE	75	5.11	1.34	1.33	5.33	7.00	P=0.250
	MPA	74	4.49	1.56	1.00	4.33	7.00	P=0.055
	MPE	76	5.53	1.16	1.67	5.67	7.00	P=0.753
VESPERTINO	MAA	42	5.93	0.96	4.00	6.00	7.00	
	MAE	42	5.34	1.21	2.00	5.67	7.00	
	MPA	42	5.16	1.24	1.67	5.67	7.00	
	MPE	42	5.41	1.12	2.67	5.50	7.00	
NOTURNO	MAA	89	5.96	1.19	1.67	6.33	7.00	
	MAE	89	4.90	1.43	1.00	5.33	7.00	
	MPA	89	4.87	1.57	1.00	5.00	7.00	
	MPE	89	5.39	1.24	2.00	5.33	7.00	

*O valor de P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação dos escores das metas de realização e os períodos

A Figura 7 permite melhor visualizar as metas de realização em função do período frequentado.

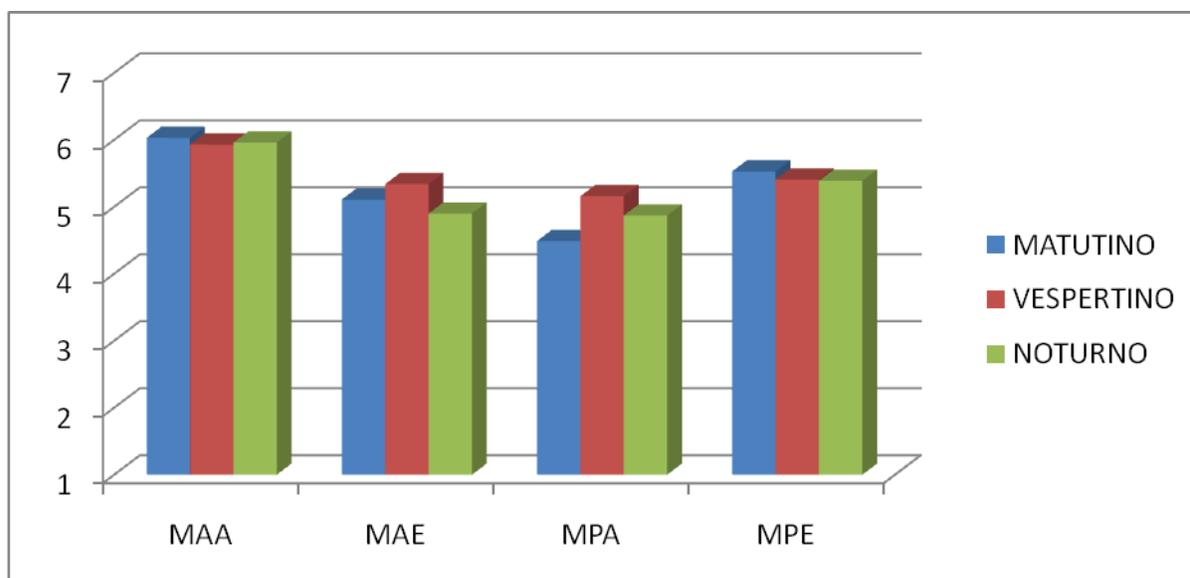


Figura 7. Distribuição das Metas de Realização por período

Análise Comparativa entre as Escolas e as Metas de Realização

A respeito das metas de realização adotadas pelos participantes deste estudo por escola, pode-se observar que em todas as escolas a meta aprender-aproximação foi a meta em que os alunos mais se orientavam, seguido pela meta performance-evitação. Nas escolas 1,3 e 4, a pontuação da meta aprender-evitação foi maior do que a meta performance-aproximação. Apenas na escola 2 que a meta performance-aproximação foi maior que a meta aprender-evitação. A única diferença significativa encontrada foi na meta performance-aproximação ocorrida entre as escolas 1 e 3. Para obtermos um entendimento mais completo, a Tabela 14 irá ilustrar os resultados das metas de realização encontrados por escola.

Tabela 14. Análise descritiva das Sub-categorias do Questionário de Metas de Realização (MAA, MAE, MPA e MPE) em função da escola

ESCOLA	Meta de Realização	N	Média	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR P
1	MAA	103	5.83	1.19	1.67	6.00	7.00	P=0.146
	MAE	102	4.87	1.47	1.00	5.00	7.00	P=0.058
	MPA	101	4.37	1.64	1.00	4.33	7.00	P=0.002*
	MPE	103	5.34	1.24	1.67	5.33	7.00	P=0.376
2	MAA	32	6.11	0.97	2.33	6.33	7.00	
	MAE	32	4.84	1.39	1.33	5.00	7.00	
	MPA	32	5.05	1.37	2.33	5.33	7.00	
	MPE	32	5.53	1.18	2.00	5.33	7.00	
3	MAA	30	6.40	0.61	4.67	6.67	7.00	
	MAE	30	5.57	0.96	3.67	5.67	7.00	
	MPA	30	5.39	1.25	2.33	5.67	7.00	
	MPE	30	5.76	1.09	3.33	6.00	7.00	
4	MAA	42	5.93	0.96	4.00	6.00	7.00	
	MAE	42	5.34	1.21	2.00	5.67	7.00	
	MPA	42	5.16	1.24	1.67	5.67	7.00	
	MPE	42	5.41	1.12	2.67	5.50	7.00	

*1≠3 . Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis.

Para uma melhor compreensão das metas de realização por escola pesquisada, a Figura 8 permite uma melhor visualização.

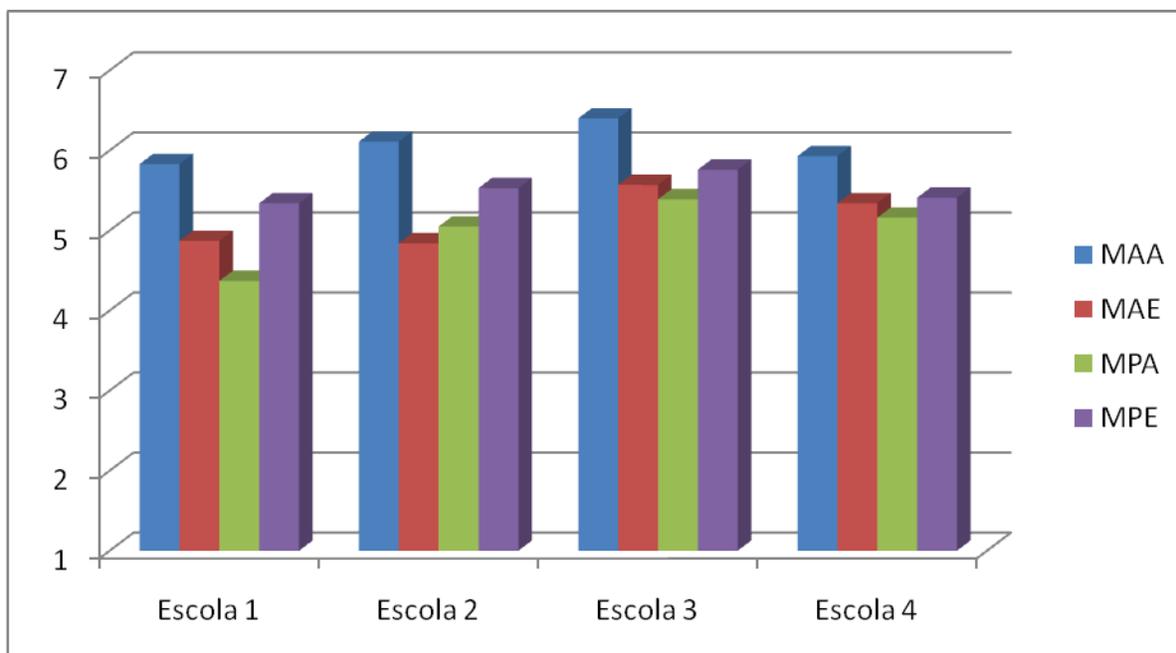


Figura 8. Distribuição das Metas de Realização por escola

Análise Comparativa entre as Séries e as Metas de Realização

Referindo-se as metas de realização por série, pode-se observar que nas três séries do Ensino Médio, a meta de realização mais adotada foi a meta aprender-aproximação, seguido pela meta performance-evitação. Em seguida a predominância de orientação a uma meta evidencia-se na meta aprender-evitação seguida pela meta performance-aproximação, conforme Tabela 15.

Tabela 15. Análise descritiva das sub-categorias do Questionário de Metas de Realização (MAA, MAE, MPA e MPE) em função da série

SÉRIE	Meta de Realização	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR P
1	MAA	78	6.16	0.93	2.33	6.33	7.00	P=0.068
	MAE	78	5.18	1.31	1.00	5.33	7.00	P=0.261
	MPA	78	5.12	1.31	1.67	5.33	7.00	P=0.086
	MPE	78	5.64	1.11	2.00	5.67	7.00	P=0.051
2	MAA	80	5.73	1.22	1.67	6.00	7.00	
	MAE	80	4.85	1.46	1.00	5.00	7.00	
	MPA	78	4.67	1.62	1.00	4.67	7.00	
	MPE	80	5.21	1.20	1.67	5.33	7.00	
3	MAA	49	6.09	0.90	3.33	6.33	7.00	
	MAE	48	5.23	1.26	2.67	5.33	7.00	
	MPA	49	4.61	1.62	1.00	4.33	7.00	
	MPE	49	5.52	1.24	2.33	6.00	7.00	

* Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre as 3 séries.

Na Figura 9, pode-se melhor se observar a distribuição das metas de realização por cada série do Ensino Médio.

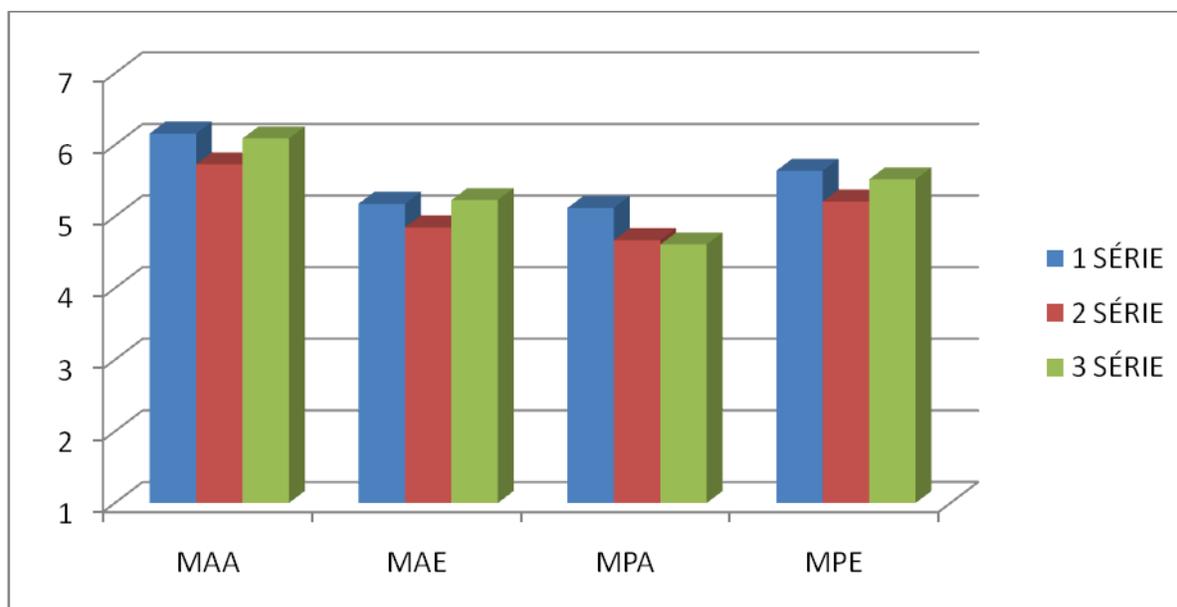


Figura 9. Distribuição das metas de realização por série

Análise Comparativa entre a intenção de ingresso no Ensino Superior e as Metas de Realização

Na tabela 16, será apresentada a distribuição das metas de realização em função da intenção de ingresso no ensino superior. Dos participantes que pretendiam ingressar no ensino superior, a distribuição seguiu a tendência de quase todas as outras descrições, ou seja, a média da meta aprender-aproximação foi a maior dentre as metas de realização (6.02 e DP=1.03). Logo após, observamos a variação da média da meta performance-evitação oscilou entre 4.34 e 6.64. Em seguida, com média de 5.05 e DP de 1.36 está a meta aprender-evitação e por último a meta performance-aproximação em que a pontuação média variou entre 3.31 e 6.33.

No entanto, entre os participantes que não pretendiam ingressar no ensino superior, os resultados diferem daqueles que tinham a intenção de ingresso neste nível de ensino. Dentre estes alunos sem a intenção de ingresso, com pontuação média de 5.29 e DP de 1.43 esteve a meta aprender-aproximação. Em seguida encontra-se a meta aprender-evitação (média de 5.05 e DP de 1.68). Logo após está a meta performance-evitação com uma pontuação média que variou entre 2.85 e 6.19. Por fim, está a meta performance-aproximação (média de 4.14 e DP de 2.02).

Tabela 16. Análise descritiva das subcategorias do Questionário de Metas de Realização (MAA, MAE, MPA e MPE) em função da pretensão de ingresso no Ensino Superior

INGRESSO ENS. SUPERIOR	Meta de Realização	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR P
PRETENDE	MAA	193	6.02	1.03	1.67	6.33	7.00	P=0.139
	MAE	192	5.05	1.36	1.00	5.33	7.00	P=0.822
	MPA	191	4.82	1.51	1.00	5.00	7.00	P=0.292
	MPE	193	5.49	1.15	2.00	5.67	7.00	P=0.094
NÃO PRETENDE	MAA	7	5.29	1.43	3.33	5.67	7.00	
	MAE	7	5.05	1.68	1.67	5.67	7.00	
	MPA	7	4.14	2.02	2.33	4.00	7.00	
	MPE	7	4.52	1.67	1.67	4.67	7.00	

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre ingresso no ensino superior (Pretende vs Não pretende).

Análise descritiva das combinações existentes entre os quatro tipos de metas de realização

Dando continuidade a descrição dos dados obtidos, na Tabela 17 serão apresentadas as classificações relativas às combinações das quatro metas de realização, o que indica possíveis orientações as metas múltiplas de realização, ou seja, quando mais de uma meta é adotada.

Tabela 17. Classificação da combinação das subcategorias do QMR (Metas Múltiplas) quanto aos escores igual ou acima da mediana e abaixo da mediana para cada uma das subcategorias: MAA, MAE, MPA e MPE.

MAA	MAE	MPA	MPE	Frequência	Percentual
Alto	Alto	Alto	Alto	37	18.14
Alto	Alto	Alto	Baixo	16	7.84
Alto	Alto	Baixo	Alto	8	3.92
Alto	Alto	Baixo	Baixo	9	4.41
Alto	Baixo	Alto	Alto	10	4.90
Alto	Baixo	Alto	Baixo	13	6.37
Alto	Baixo	Baixo	Alto	5	2.45
Alto	Baixo	Baixo	Baixo	10	4.90
Baixo	Alto	Alto	Alto	11	5.39
Baixo	Alto	Alto	Baixo	10	4.90
Baixo	Alto	Baixo	Alto	7	3.43
Baixo	Alto	Baixo	Baixo	11	5.39
Baixo	Baixo	Alto	Alto	5	2.45
Baixo	Baixo	Alto	Baixo	8	3.92
Baixo	Baixo	Baixo	Alto	5	2.45
Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	39	19.12

Obs: Baixo (Abaixo da mediana) e Alto (Igual ou acima da mediana)

Como pode-se observar na Tabela 17, o destaque entre as combinações das metas de realização foram entre as combinações em que os quatro tipos de metas de realização encontraram-se igual ou acima da mediana, cujo percentual foi 18.14 e para a combinação que apresentou-se

como abaixo da mediana nas quatro metas de realização, em que o percentual encontrado foi de 19.12.

Análise de Correlação entre Escores de Metas de Realização

A Tabela 18 mostra a correlação existente entre as variáveis numéricas, ou seja, das metas de realização.

Tabela 18. Correlações entre os escores das Metas de Realização.

	Meta aprender- aproximação	Meta aprender- evitação	Meta performance- aproximação
Meta aprender- evitação	<u>r= 0.36751</u> p < .0001		
Meta performance- aproximação	<u>r= 0.50236</u> p < .0001	<u>r=0.31251</u> p < .0001	
Meta performance- evitação	<u>r=0.36111</u> p < .0001	<u>r= 0.49142</u> p < .0001	<u>r= 0.36346</u> p < .0001

r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P.

Na correlação entre os escores das metas de realização investigadas neste estudo, a correlação mais significativa ocorreu entre a meta aprender-aproximação e a meta performance-aproximação, onde tal correlação pode ser classificada como moderada. Outra correlação também classificada como moderada, porém ligeiramente menor que entre as metas supracitadas, ocorreu entre a meta aprender-evitação e a meta performance-evitação. Assim, constata-se a tendência de dois movimentos, o primeiro de aproximação e o segundo de evitação.

7. DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo geral identificar, descrever e analisar as metas de realização de estudantes do Ensino Médio. Desta forma, os objetivos específicos se configuraram em descrever as metas de realização por escola, série e período desta que é a última etapa da educação básica e identificar e analisar a presença de metas múltiplas de realização entre os participantes deste estudo neste nível de ensino.

Pode-se observar que de uma maneira geral, a meta de realização que apresentou maiores níveis de orientação por parte dos alunos foi a meta aprender-aproximação. A partir das considerações de alguns autores (ELLIOT, 2005; VALLE et al., 2003), a meta aprender prediz resultados mais adaptativos pois implica no desenvolvimento e aprimoramento de novas habilidades, na melhora do conhecimento e os alunos que se orientam por esta meta de realização concebem o sucesso como uma conquista a partir do esforço por eles despendido (AMES; ARCHER, 1988). A meta aprender também está associada à predição do desempenho (PINTRICH, 2000; ZAMBON, 2006) e dá suporte ao aprendizado (SHIM; RYAN; ANDERSON, 2008).

Ao pensarmos no contexto do Ensino Médio, o fato da meta aprender-aproximação ser a mais adotada parece ser um resultado um tanto quanto surpreendente ao considerarmos que por um lado, estudos apontam que os alunos deste nível de ensino encontram-se de uma maneira geral desmotivados com o processo de ensino e aprendizagem (MACHADO, 2005; ABRAMOVAY; CASTRO, 2003; FRANCO; NOVAES, 2001). Por outro lado, altos escores nesta meta de realização, podem ser explicados pela importância significativa que os estudantes do Ensino Médio atribuem à escola, tanto no momento presente quanto numa perspectiva futura.

Esta importância dada aos estudos pode ser verificada também mediante ao item do QMR que obteve a maior pontuação (6.26 onde a pontuação máxima é de 7). Este item (*06 - É importante, para mim, compreender o máximo possível o conteúdo das disciplinas*) refere-se à meta aprender-aproximação.

Em relação ao período em que os participantes frequentavam a escola, a meta aprender-aproximação também foi a mais adotada por estes em todos os períodos (matutino, vespertino e noturno), sendo que no matutino esta meta de realização se fez mais presente em comparação com os outros períodos. No que diz respeito à série, a meta aprender-aproximação seguiu a mesma tendência observada em relação ao período frequentado, ou seja, esta meta de realização foi a mais adotada pelos alunos nas três séries que compõem o Ensino Médio.

Apesar deste estudo não ser de natureza longitudinal, o resultado que indica que as maiores pontuações se referem à meta aprender-aproximação, está de certa forma na direção contrária do estudo de Jagacinski, Kumar, Boe, Lan e Miller (2010), em que segundo esses autores a meta aprender tende a ser menos adotada ao longo do tempo. Os apontamentos destes autores se aplicam, de certa forma, em relação às metas de realização adotadas pelos participantes do presente estudo em função de cada série, pode-se observar que a meta aprender-aproximação foi menor na primeira série do que na segunda, mas na terceira série o valor foi maior do que na segunda série do Ensino Médio.

Outras características estão relacionadas à meta aprender, as quais alguns autores tem julgado como sendo de ordem adaptativa uma vez que esta orientação está associada a um ótimo perfil motivacional para o processo de ensino e aprendizagem. Pintrich (2000) relata que a meta aprender orienta os estudantes para focar no aprendizado e no domínio do conteúdo ou da tarefa. Esta meta também compreende outros resultados adaptativos como altos níveis de eficácia, valor da tarefa, interesse, afetos positivos, esforço e persistência, o uso de estratégias cognitivas e

metacognitivas. Estes resultados adaptativos provenientes da meta aprender-aproximação ganham também mais consistência a partir dos apontamentos de Wigfield e Cambria (2010), em que em uma revisão realizada por estas autoras, em que foi investigado os propósitos dos estudantes para realizarem diferentes atividades, foi constatado que a maioria dos autores relataram que a meta aprender-aproximação traz mais benefícios aos alunos.

Ainda pensando sobre as características da meta aprender, Ames e Archer (1988) relatam que a meta aprender fomenta um caminho que para um estudante se manter engajado em uma tarefa, é necessário este se manter envolvido no processo de aprendizado. No estudo destas autoras, estudantes que se orientaram pela meta aprender, ficaram mais propensos a relatar o uso de estratégias efetivas de aprendizado, preferiram tarefas mais desafiadoras e acreditavam que o sucesso se concretizava através do empenho de muito esforço. O grau com que a orientação à meta aprender caracterizou o ambiente de aprendizagem em sala de aula foi um fator crítico predizendo que o uso das estratégias pelos estudantes guiou e regulou a atenção e atividades de aprendizagem. Com isso, um alto desempenho dos estudantes pode ser esperado quando se adota estratégias efetivas de aprendizado e o uso destas estratégias foi dependente de como os alunos perceberam a meta enfatizada na aula.

Desta maneira, é preciso ressaltar a importância que o ambiente em sala de aula adquire perante a influência sobre as metas de realização adotadas pelos alunos. Essa discussão é levantada também por Zeronini e Santos (2010), onde as autoras relatam que a meta adotada predominantemente em sala de aula influi sobre o tipo de meta de realização pelo qual o aluno se orienta. Consolidando esta discussão, Wolters (2004) relata que os estudantes que perceberam no ambiente de sala de aula o enfoque que se direcionava ao empenho e ao esforço, tenderam a se orientar pela meta aprender por si próprios, exibindo uma alta confiança em suas capacidades para completar o trabalho em aulas de matemáticas.

Essas constatações remetem à discussão sobre o papel significativo que o professor adquire frente à influência que este tem por meio de suas atitudes e ações no sentido de favorecer um ambiente que auxilie o aprendizado e que acarrete na orientação pelo qual os alunos seguem a partir da meta de realização que adotam. Uma das formas que o professor pode ter em relação à influência para com o tipo de meta de realização que o aluno pode se orientar pode ser relacionada aos apontamentos de Carbonel (2006), quando refere-se a cautela que o professor deve ter quando for expor aos alunos os resultados de suas avaliações. A título de exemplificação, quando um professor enaltece muito a nota de determinados alunos em detrimento de outros estudantes que se orientam por meio da meta aprender, estes poderão se sentir ofendidos, direcionando suas atitudes e ações com o intuito de não mais estarem focados exclusivamente no desenvolvimento de suas habilidades (meta aprender), passando a agir de maneira a querer demonstrar suas habilidades e capacidades a terceiros (meta performance). O processo inverso, ou seja, a mudança de orientação da meta performance para a meta aprender também é passível de acontecer.

No intuito de caracterizar o contexto em que o presente estudo abrange⁴, as quatro escolas participantes encontravam-se em regiões periféricas da cidade, sendo que os estudantes podem ser caracterizados socioeconomicamente como pertencentes às classes média-baixa e baixa. Dentre as escolas, duas ofereciam os cursos do Ensino Médio no período matutino e noturno, sendo que a predominância dos alunos estava no período noturno das mesmas. Em outra escola, as aulas deste nível de ensino aconteciam no período matutino e noturno, sendo que a maior concentração esteve no matutino. Por fim, a outra escola oferecia o Ensino Médio no período vespertino e noturno, embora a amostra desta escola para este estudo foi apenas do período vespertino.

⁴ Conforme apresentado no item 5 - Método

Especialmente no Ensino Médio brasileiro, a meta aprender-aproximação parece ir ao encontro das premissas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB-9394/96), uma vez que os artigos 35 e 36 indicam que o currículo desta etapa da educação básica deve estar voltado para as competências e não para o conteúdo. Para Mello (1998), isso significa dizer que este currículo procura desenvolver as capacidades e as competências pessoais, intelectuais e sociais dos alunos, o que faz com que tais princípios estejam engajados nas novas diretrizes para o Ensino Médio no Brasil.

A segunda meta de realização que mais se fez presente nesta que é a última etapa da educação básica, foi a meta performance-avoidance, sendo citada pelos alunos dos três períodos frequentados, em todas as escolas e em todas as séries do Ensino Médio.

No que se refere às características da meta performance, pode-se considerar as reflexões de Ames e Archer (1988), que relatam que quando uma pessoa se orienta por meio de uma meta performance, a preocupação desta confere em receber uma avaliação de outras pessoas de que possui capacidade e habilidades evidenciadas pelo sucesso conquistado, superando outras pessoas, ou pelo sucesso realizado com pouco esforço. De forma sintética, indivíduos que se orientam pela da meta performance procuram demonstrar competência a outras pessoas (VALLE et al., 2003).

Especificamente relacionado à meta performance-avoidance, Shim, Ryan e Anderson (2008) afirmam que alunos que adotam este tipo de meta, se focalizam em evitar demonstrar incompetência e prevenir julgamentos negativos de outros.

Na mesma direção dos estudos revisados na década de 90 por Elliot (2005) em que tal autor relatava que a maioria das pesquisas encontradas nesta época considerava a meta performance como sendo de natureza exclusivamente negativa, tais implicações encontram-se com as considerações de Pintrich (2000). Segundo este autor, a meta performance pode mostrar-

se ser menos adaptativa em termos de motivação subsequente, afetos, uso de estratégia e desempenho. Ainda no que se refere à questão do desempenho, Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade, Hulleman (2009) apontam em seu estudo que a meta performance-evitação tende a predizer negativamente o desempenho em exames.

Procurando investigar e analisar por um outro ângulo as possíveis causas que poderiam estar associadas ao fato de a meta performance-evitação obter a segunda maior pontuação no presente estudo, pode-se retomar a discussão que remete a questão de como o exame vestibular está associado à vida dos estudantes que se encontram no Ensino Médio.

Diante dos dados encontrados no presente estudo, que indicam que quando perguntado aos participantes sobre suas intenções de ingressar no Ensino Superior e que quase que a totalidade destes responderam que sim, pode-se, ao menos, refletir que os estudantes atribuem uma importância significativa à continuidade dos estudos.

Este resultado se aproxima daqueles encontrados no estudo de Abramovay e Castro (2003) em que quando os estudantes foram questionados sobre qual era para eles a finalidade do Ensino Médio, estes responderam que tal fim se traduzia como a preparação para o vestibular com o intuito de garantir o ingresso no ensino superior. Segundo estas autoras, o que mais motiva os alunos a concluírem o Ensino Médio não é apenas a obtenção do diploma, e sim a busca que funcionará como um aspecto de diferenciação social mediante a inserção no mundo universitário.

Em relação aos aspectos que podem estar associados a uma maior procura pelo acesso ao Ensino Superior é necessário incluir uma análise sobre o principal programa vigente no país que angariou maiores possibilidades de acesso a este nível de ensino: o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Mesmo estando sob alvo de algumas críticas, como a de Catani, Hey e Gilioli (2006), que discutiram sobre em que medida o PROUNI funciona realmente como um instrumento de democratização da educação superior ou como programa que visa estimular a

expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, é inegável que o Programa Universidade para Todos possibilitou o ingresso de muitos estudantes às universidades e faculdades de todo o país. Segundo os dados dispostos pelo MEC (2010), desde 2004 até o processo seletivo do segundo semestre de 2010, o PROUNI atendeu 747 mil estudantes, e dentre estes, 70% receberam bolsas integrais.

De fato, não se pode negar a importância que o exame vestibular adquire para estudantes do Ensino Médio. A questão é que este fenômeno pode, por vezes, acarretar em consequências nem sempre de caráter positivo, principalmente devido ao elevado nível de cobrança que estes estudantes sofrem de outras pessoas e, muitas vezes, de si próprios. No estudo Fagundes, Aquino e Paula (2010), em que procurou compreender a percepção de estresse em alunos formandos do terceiro ano do Ensino Médio, pode-se perceber a presença de fatores estressores, principalmente aqueles relacionados à questão do vestibular e àqueles referentes às cobranças sociais e familiares no que diz respeito a como a família lida com o momento de escolha profissional e a expectativa familiar quanto ao futuro profissional destes jovens.

O estudo de Rodrigues e Pelisoli (2008), que participaram estudantes de cursos pré-vestibulares⁵, procurou averiguar a questão da ansiedade entre estudantes que iriam realizar o exame vestibular. A questão da ansiedade foi investigada mediante duas variáveis: pelo sentimento de obrigação de prestar o exame vestibular e pelo fato de este ser considerado como decisivo na vida dos adolescentes. Dentre os alunos que se sentiam obrigados a prestar o vestibular, a taxa de ansiedade destes foi significativamente maior em comparação com os estudantes que não se sentiam obrigados. No que se refere aos estudantes que consideravam o

⁵ Apesar destes estudantes já terem concluído o Ensino Médio, estes expressam, assim como os estudantes do Ensino Médio, a intenção de ingresso no Ensino Superior.

vestibular como decisivos em suas vidas, o nível de ansiedade também foi mais elevado em relação aos estudantes que não o consideravam decisivos.

Os autores citados no parágrafo anterior destacam o papel da família neste momento peculiar e muitas vezes, delicado na vida dos estudantes que se encontram nesta etapa de suas vidas. Rodrigues e Pelisoli (2008) ainda afirmam que no período em que o jovem está em preparação para o exame vestibular, o adolescente enfrenta, além das incertezas e inseguranças inerentes à sua condição desenvolvimental, a cobrança da família, de amigos e da própria sociedade para que ele obtenha a aprovação em tal exame.

Frente às inúmeras pressões advindas de amigos, pares e familiares de um modo geral e da cultura existente em parte da nossa sociedade, as quais preconizam que para que o jovem seja visto diferencialmente no aspecto social seja necessário que este ingresse no universo acadêmico superior, é possível que se reflita que os estudantes que se encontram neste momento de suas vidas muitas vezes sintam-se fragilizados e de certa forma pressionados a terem que se inserir no ensino superior imediatamente após a conclusão da etapa que confere ao Ensino Médio.

Ao tentar transportar o contexto supracitado para o ambiente escolar no intuito de discutir como o aluno do Ensino Médio se sente e comporta-se para o cumprimento de seus objetivos nas tarefas que envolvem o meio escolar, pode-se apontar que diante de tantas cobranças e pressões, mesmo que estas se dêem de maneira indireta, seja plausível considerar que um estudante do Ensino Médio execute uma atividade acadêmica com o objetivo de não demonstrar-se incompetente perante terceiros, como por exemplo obter boas notas para evitar receber um julgamento negativo (meta performance-evitação). Tais considerações ficam evidentemente expressadas pelo item do QMR que apresentou maior escore dentre aqueles conferidos à meta performance-evitação (11 - *Quero evitar me sair mal (ter um desempenho fraco) na sala de aula*).

A terceira meta de realização pela qual os alunos mais se orientaram neste estudo, foi a meta aprender-evitação. Segundo os apontamentos de Elliot e McGregor (2001), esta meta classifica-se como sendo mais negativa que a meta aprender-aproximação e mais positiva que a meta performance-aproximação. Pode-se entender que a meta aprender-evitação apresente mais características negativas do que a meta aprender-aproximação que por mais que um aluno que se oriente por esta meta tenha como intuito o desenvolvimento e aprimoramento das próprias capacidades e habilidades, este, por sua vez, desenvolva sua motivação também com o intuito de não se mostrar incompetente perante si próprio. Por isso, este tipo de perfil motivacional pode apresentar-se sendo de uma natureza não tão adaptativa.

Outras características também estão associadas à meta aprender-evitação, como alguns antecedentes de resultados: medo do fracasso, baixa auto-determinação, baixa percepção de engajamento em sala de aula, etc. Além disso, pode-se citar algumas das consequências referentes a este tipo de meta de realização, como desorganização para estudar, ansiedade, preocupação, etc. (ELLIOT; MCGREGOR, 2001). Por essas razões explicitadas anteriormente, a meta aprender-evitação apresenta um perfil motivacional como sendo de natureza não tão adaptativa quando comparada à meta aprender-aproximação.

Tendo em vista as características apresentadas acima, torna-se necessário ressaltar a importância do *feedback* positivo por parte do professor no sentido de promover o fortalecimento das crenças dos estudantes, funcionando assim como um fator de proteção frente àqueles apontados no parágrafo anterior.

A meta de realização que apresentou uma menor tendência de orientação de uma maneira geral e também em relação à série e período foi a meta performance-aproximação. A única vez que esta meta de realização não apresentou os menores escores em relação às demais metas, foi na escola 2, em que a pontuação da mesma foi um pouco superior à meta aprender-evitação.

A meta performance-aproximação pode apresentar efeitos adaptativos e não-adaptativos, dependendo do contexto de investigação (WIGFIELD; CAMBRIA, 2010). No estudo de Wolters, Yu e Pintrich (1996) citados por Pintrich (2000), estes autores relatam que altos níveis de orientação na meta performance-aproximação estão associados a altos níveis de auto-eficácia, valor da tarefa e ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. No entanto, Pintrich (2000) discorre que em alguns estudos correlacionais (KAPLAN; MIDGLEY, 1997; MIDDLETON; MIDGLEY, 1997), não foram encontradas relações muito positivas e uma motivação que se caracterizasse como sendo adaptativa. Além disso, uma vez que a referência passa a estar no outro e não em si próprio, a adoção da meta performance-aproximação pode acarretar em resultados negativos, como distração e mau julgamento a respeito de si (PINTRICH, 2000).

Avançando na discussão dos dados encontrados no presente estudo, a seguir será apresentada uma reflexão referente ao último objetivo específico deste estudo, ou seja, identificar e analisar a presença de metas múltiplas de realização entre os estudantes do Ensino Médio. Para tanto, não foi investigada apenas a meta aprender⁶ aliada a meta performance-aproximação, mas também a ligação de todos os outros tipos de metas de realização, ou seja, meta aprender-aproximação, meta aprender-evitação e meta performance-evitação.

Alguns estudos demonstraram que a adoção de metas múltiplas (principalmente a meta aprender associada à meta performance-aproximação) pode apresentar resultados adaptativos, como no estudo de Valle et al., (2003) em que este tipo de meta se configurou em um maior uso de estratégias de aprendizagem e em uma maior percepção da capacidade, e no estudo de Smith e Sinclair (2005) em que este tipo de meta de realização apresentou-se como um ótimo perfil motivacional.

⁶ É importante lembrar que muitos estudos não diferenciam a meta aprender-aproximação da meta aprender-evitação, considerando a meta aprender como sendo única.

Diante da importância dada pelos alunos do Ensino Médio ao ingresso no Ensino Superior (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), o exame vestibular apresenta-se, muitas vezes, como um fator ansiogênico e estressor para os estudantes deste nível de ensino (FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010; RODRIGUES; PELISOLI, 2008). Sendo assim, muitas vezes pode-se perceber no Ensino Médio a presença de características inerentes a um clima competitivo em sala de aula. A partir destas características, pode-se refletir que muitas vezes a meta performance pode apresentar resultados adaptativos, conforme os apontamentos de alguns autores (WILGFIELD; CAMBRIA, 2010; SHIM; RYAM; ANDERSON, 2008), em que dependendo do contexto tal meta pode acarretar em consequências positivas. Para Senko e Harackiewicz (2005), a meta aprender prediz o interesse mas não o desempenho atual e a meta performance-evitação está mais associada a prever o desempenho e não o interesse.

A partir destas considerações, é preciso retomar a discussão das metas múltiplas, uma vez que adotando apenas a meta aprender pode ser insuficiente aos alunos do Ensino Médio no Brasil, especialmente aqueles que se encontram na terceira série deste nível de ensino, pois muitos tem interesse de prestar um exame vestibular e ingressar no Ensino Superior. Ou seja, ao contrário da maioria da literatura recomendar a adoção da meta aprender, considerar que o aluno esteja apenas interessado em desenvolver suas próprias capacidades e aprender o conteúdo das disciplinas, pode acarretar num aproveitamento não tão favorável ao estudante que pretende ter sucesso no exame vestibular. Da mesma forma, pensar em obter apenas um bom desempenho sem considerar sob quais interesses esse propósito está apoiado, significa adotar uma meta de certa forma frágil, que não possui muita consistência. Sendo assim, baseado nos pressupostos de interesse e desempenho existentes na meta aprender e na meta performance, a adoção das metas múltiplas (meta aprender mais meta performance-aproximação) pode, por vezes, ser mais adequado para o Ensino Médio tendo em vista a alta competitividade neste momento do período

escolar, pois pelo menos do ponto de vista de interesse e desempenho, essas metas citadas parecem ser complementares uma a outra.

No entanto, no presente estudo, as metas múltiplas não se fizeram presente de maneira expressiva na etapa do Ensino Médio, uma vez que apenas uma combinação apresentou um escore maior que 10%, em que nesta combinação o percentual de participantes que obtiveram um escore igual ou acima da mediana na quatro metas de realização foi de 18.14 pontos percentuais (conforme Tabela 17).

Entretanto, um dado interessante encontrado no presente estudo refere-se àquele encontrado na análise que investigou a correlação entre as quatro metas de realização, em que a correlação mais significativa ocorreu entre a meta aprender-aproximação e a meta performance-aproximação (ver Tabela 18). Mesmo que esta correlação seja classificada como moderada, pode-se ao menos refletir que este dado fornece indícios para se pensar que a meta aprender-aproximação e a meta performance-aproximação, podem se configurar dentre as metas múltiplas, na meta em que esta combinação mais se faz presente, seguindo a mesma tendência de alguns estudos como foram citados anteriormente (SMITH; SINCLAIR, 2005; VALLE et al., 2003).

Ainda no que permeia a discussão sobre a correlação entre as quatro metas de realização analisadas no presente estudo, pode-se constatar, conforme apontado no capítulo anterior, a tendência de dois movimentos: o de aproximação e o de evitação, pois outra correlação que também apresentou um escore moderado, foi entre as metas aprender-evitação e performance-evitação.

No que abrange a discussão sobre as metas de realização adotadas por estudantes que pretendiam cursar o Ensino Superior e dos que não pretendiam, os resultados foram divergentes em alguns pontos. No entanto, o número de participantes que expressaram não ter intenção de ingressar no campo universitário foi muito inferior em relação àqueles que pretendiam (apenas 7

de um total de 207 participantes), o que dificulta realizar conclusões a respeito deste fato. O que ficou evidente é que de uma maneira geral os escores das metas de realização dos estudantes que não tinham intenção de ingressar no Ensino Superior foi menor em comparação aos escores dos alunos que tinham esta intenção.

Outro fato que é preciso ressaltar diz respeito que o instrumento utilizado no presente estudo (QMR) foi especificamente direcionado para a disciplina de língua portuguesa, tendo em todas as discussões apresentadas, a referência desta disciplina. Levando em consideração que as metas de realização podem se apresentar de maneira específica para cada disciplina, domínio ou contexto em que se investiga, faz-se necessário apontar que em outras disciplinas, os resultados poderiam ser divergentes daqueles encontrados neste estudo.

Em síntese, a partir dos resultados encontrados no presente estudo, cuja meta aprender-aproximação mostrou-se como sendo àquela pela qual os participantes mais se orientaram, foi discutido, à luz da literatura, as implicações que este tipo de meta de realização apresenta. Assim, os estudos consultados para este fim, apontam que a meta aprender pode ser caracterizada como sendo de ordem mais adaptativa, pois fomenta um caminho que direciona as ações dos alunos para um aprendizado mais efetivo uma vez que a referência para o desenvolvimento das habilidades e capacidades passam a estar nos próprios estudantes que se orientam por este tipo de meta. Por essa razão, o padrão motivacional que estas metas produzem, prediz resultados mais positivos. Por outro lado, as metas performance (performance-aproximação e performance-evitação) estão associadas à conseqüências não tão adaptativas, uma vez que o padrão de referência passa a estar em outras pessoas e não em si mesmo. Especificamente à meta performance-evitação, outras características que tornam esta meta como não sendo tão adaptativa, é baixo nível de esforço e engajamento implementado nas tarefas escolares. No entanto, é interessante destacar que nem sempre a meta performance-aproximação está associada à

resultados negativos, podendo, por vezes, apresentar resultados positivos, dependendo do contexto de investigação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio brasileiro perpassa por um momento em que muitas discussões tem sido realizadas. Uma delas refere-se às finalidades que este nível de ensino deve propor à partir das diretrizes que esta etapa se baseia. Entender as finalidades e propósitos deste nível de ensino pode ser importante para se pensar no direcionamento dado pelos professores em sua prática docente e consequentemente na influência que esta ação exerce sobre os propósitos ou as metas de realização que os alunos procuram adotar.

Em um outro enfoque, muitos estudos tem demonstrado que apesar dos estudantes desta última etapa da educação básica apresentarem evidências de que encontram-se de certa forma desmotivados, estes atribuem uma importância significativa à escola e à continuidade dos estudos.

Entender como os alunos estão motivados e se comportam diante das tarefas do ambiente escolar pode ajudar professores e todos aqueles envolvidos no contexto educacional a entender como o complexo processo motivacional está associado ao engajamento dos estudantes para as atividades que abarcam outro processo referente à motivação para aprender: o ensino e aprendizagem.

As metas de realização pelas quais os alunos se orientam são vistas por alguns autores como um dos principais motivadores do comportamento humano. Mais do que entender como um aluno se comporta e direciona suas ações para o cumprimento de suas tarefas acadêmicas, o constructo de metas de realização fornece referenciais para uma reflexão de como cada uma das metas associa-se a resultados positivos ou negativos, estando inferida a estes resultados, uma motivação de ordem mais adaptativa ou não-adaptativa.

Este estudo procurou investigar, descrever e analisar as metas de realização de estudantes do Ensino Médio. Como foi encontrado, a meta aprender-aproximação foi aquela pela qual os participantes deste estudo mais se orientavam. A partir da discussão realizada no capítulo anterior, pode-se constatar que esta meta de realização acarreta em resultados positivos, podendo estar associada a uma motivação de natureza mais adaptativa.

A partir deste resultado é possível inferir algumas considerações, como se mesmo no cenário atual alguns estudos tem demonstrado que o nível de motivação de estudantes do Ensino Médio encontra-se baixo, o fato da meta aprender-aproximação ter sido a mais adotada fornece indicativos que se direcionam a questão encontrada na literatura de que os alunos atribuem uma importância significativa aos estudos. Assim, orientar-se com o intuito de desenvolver as próprias habilidades e capacidades, conceber o sucesso como decorrência do próprio esforço e engajamento nas atividades escolares, pode estar associada a uma motivação produzida a partir da importância que os estudantes deste nível de ensino atribuem à escola e aos estudos.

Diante das implicações conferidas à meta aprender-aproximação, é imprescindível destacar que a adoção de tal meta de realização está associada ao tipo de características, valores e princípios que são desenvolvidos e estimulados na sala de aula e na escola. Sendo assim, deve-se destacar a importância que professores adquirem no que se refere à influência da adoção de uma meta de realização por parte dos alunos.

A título de exemplificação, o professor que confere em suas aulas o princípio de que para que se obtenha uma aprendizagem efetiva, pautada no desenvolvimento das habilidades e em uma compreensão do conteúdo desenvolvido, este, por sua vez, transmite aos alunos que para que se consiga este êxito, é necessário um engajamento e implemento de esforço e dedicação por parte dos mesmos. Tal orientação preconizada por este professor, possui os princípios aderidos aqueles associados à meta aprender-aproximação.

No que abrange os resultados encontrados pela pontuação da meta performance-evitação, pode-se deduzir que este fenômeno reflete um contexto que se caracteriza como um de natureza competitiva, onde podem surgir as necessidades das ações e comportamentos por parte dos alunos a se dirigirem a demonstrar suas habilidades e capacidades a terceiros. Esta orientação ganha força mediante, principalmente, aqueles que pretendem – no caso a maioria dos participantes deste estudo – ingressar no Ensino Superior, uma vez que o aluno que tem a intenção de realizar o exame vestibular, sofre pressões muitas vezes atenuantes por parte de pares, colegas e familiares, mesmo que estas cobranças se manifestem de maneira indireta pela cultura que está inserida em nossa sociedade.

No que se refere à hipótese de que as metas múltiplas (em especial a meta aprender associada à meta performance-evitação) poderiam se configurar em uma expressiva orientação por parte dos alunos e seguindo a direção dos estudos que relatam que esta adoção pode-se traduzir em um ótimo perfil motivacional, esta confirmação não esteve presente neste estudo. No entanto, é possível que em outros contextos, seja possível que adotar uma orientação direcionada ao desenvolvimento de habilidades e capacidades e ao mesmo tempo desenvolver uma motivação acrescentada pela demonstração das habilidades por meio do sucesso conquistado, pode, por vezes, acarretar em resultados de cunho mais adaptativos. É importante reconhecer que para analisar as metas múltiplas neste estudo, fez-se uso apenas da análise descritiva das combinações dos escores das metas de realização, sendo que através de outros tipos de análise, seja possível encontrar resultados divergentes dos que observados no presente estudo.

Conforme relatado anteriormente, o contexto em que os participantes deste estudo estavam inseridos caracterizou-se por escolas públicas localizadas nas regiões periféricas da cidade, algumas muito violentas sendo que o perfil socioeconômico dos participantes pode ser considerado como sendo médio-baixo e baixo. Além disso, das quatro escolas pesquisadas, em

duas os períodos para o Ensino Médio apresentavam no matutino e noturno, sendo que a maior concentração dos estudantes estava no noturno. Uma escola com períodos matutino e noturno sendo que a parcela maior frequentava o período matutino e outra escola com Ensino Médio no período vespertino e noturno, embora a amostra dos participantes desta última abrangeu apenas o período vespertino. Desta forma, considerando que as orientações às metas de realização são influenciadas pelo contexto em que estas se apresentam, o presente estudo apresenta tal limitação uma vez em que foram investigadas as metas de realização de uma amostra local, o que implica que em outras amostras, em diferentes contextos, os resultados podem divergir dos resultados encontrados neste.

Outra limitação encontrada no presente estudo refere-se ao instrumento utilizado para verificação da adoção das metas de realização, ou seja, ao Questionário de Metas de Realização, que em tal instrumento foi verificada uma consistência interna não tão alta para as metas aprender-evitação e performance-evitação. Na comparação da consistência interna do QMR realizada entre o presente estudo e o de Gouveia et al. (2008), pode-se observar, em especial, que a meta performance-evitação apresentou baixos escores, o que sugere que novos estudos que verifiquem a consistência interna do QMR sejam realizados, com atenção especial para os itens referentes a meta performance-evitação.

Como sugestão para estudos futuros, cabe a recomendação de que se investigue a adoção das metas de realização em função do gênero no Brasil, supondo a possibilidade de que uma orientação às metas de realização seja diferente entre garotos e garotas.

É importante ressaltar que outras questões referentes à macro dimensões, como aquelas relacionadas às influências das políticas públicas no campo da educação no Brasil, podem ter relações diretas ou mesmo indiretas no que se refere à micro dimensões, como aquelas características do ambiente de sala de aula. Sendo assim, como outra sugestão para estudos

futuros, segue a proposta para que se investigue as influências das políticas públicas nas metas de realização adotadas por estudantes não apenas do Ensino Médio, mas também de outros níveis de ensino.

De uma maneira geral, este estudo procurou contribuir para entendimento do constructo de metas de realização com contexto do Ensino Médio, tendo em vista quatro dimensões em que as metas se apresentam: meta aprender-aproximação, meta aprender-evitação, meta performance-aproximação e meta performance-evitação. Nesta perspectiva, tendo em vista quatro diferentes ângulos para poder averiguar como se apresentou as orientações dos participantes deste estudo para com as atividades escolares, quatro diferentes formas podem ser levadas em consideração para melhor se compreender os alunos deste nível de ensino e com isso, otimizar as propostas conferidas aos mesmos no que diz respeito aos propósitos em que pretendem alcançar.

Sendo assim, a partir das implicações das metas de realização observadas neste estudo, pode-se refletir sobre quais bases e princípios professores e educadores pretendem direcionar suas ações no sentido de promover o processo de ensino e aprendizagem pautado nos valores educacionais. Será um processo que induza os alunos a se orientarem na direção de que o sucesso da realização de suas atividades está baseado apenas na demonstração de suas habilidades por meio, por exemplo, das conquistas e exibição de notas que envolvem as tarefas acadêmicas? Ou será um processo que até considere o valor adquirido exames como um fator motivacional positivo, mas que antes de tudo promova uma motivação nos alunos baseada na promoção de suas capacidades e habilidades com o intuito de desenvolver uma formação educacional que implique o sucesso adquirido como decorrente do esforço e engajamento nas atividades escolares por parte dos mesmos?

9. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. G. (Orgs.) **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: MEC, UNESCO, 2003.
- AMES, C., ARCHER, J. Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Process. **Journal of Educational Psychology**. v. 80, n. 3, p. 260-267, 1988.
- AMES, C., ARCHER, J. Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. **Journal of Educational Psychology**. v. 79, p. 404-409, 1987.
- AMPARO, D. M., GALVÃO, A.C T., CARDENAS, C. e KOLLER, S. H. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. **Revista da ABRAPEE**. vol. 12, n. 1, 2008, p. 69-88.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.) **Motivação para Aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 231-250.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T.F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**. v. 52, p. 113-129, 2001.
- BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, nº 248, 23/12/1996.
- BUENO, J. M. H.; ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; MATUMOTO, A. Y.; BUCHATSKY, J. Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. **Estudos de Psicologia**, v. 24, p. 79-87, 2007.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 9-36.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 58-77.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs) **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes. 2004, p. 251-277.
- CARBONEL, E. M. Importancia de la evaluación em la motivación para el aprendizaje. In: Congreso Nacional de Educadores, 10, 2006, Lima. Universidad Peruana.
- CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no Ensino Superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 145-155, 2004.

CASTRO, C. M. O Ensino Médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CATANI, A. M; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**. n. 28, p. 125-140, 2006.

COSTA, E. R. e BORUCHOVITCH, E. A Auto-eficácia e a Motivação para Aprender: considerações para o desempenho escolar dos aluno. In: AZZI, R. G. e POLYDORO. S. A. J. (orgs). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 87-109.

DARNON, C; BUTERA, F. MUGNY, G; QUIAMZADE, A; HULLEMAN, C. S. “Too complex for me!” Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance? **European Journal of Psychology of Education**. v. 24, n. 4, p. 423-434, dezembro, 2009.

DIENER, C. I.; DWECK C. S. An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 36, p. 451-462. 1978.

DIENER, C. I.; DWECK C. S. An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 39, p. 940-952. 1980.

DWECK, C. S. The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 31, p. 674-685, 1975.

DWECK, C. S.; LEGGETT, E. L. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. **Psychological Review**. v. 95, n. 2, p. 256-273, 1988.

DWECK, C. S.; REPPUCCI, N. D. Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 25, p. 109-116, 1973.

ELLIOT, A. J. A Conceptual History of the Achievement of Goal Construct. In: ELLIOT, A. J., DWECK, C. S. **Handbook of Competences and Motivation**. New York: The Guilford Press. 2005, p. 52-72.

ELLIOT, A.; MCGREGOR, H. A. A 2 x 2 achievement goals framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 80, p. 501-519, 2001.

ELLIOT, A.; MCGREGOR, H. A.; GABLE, S. Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 549-563. 1999.

ELLIOT, A.; CHURCH, M. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 72, p. 218-232, 1997.

ELLIOT, A.; HARACHIEWICKZ, J. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 70, p. 461-475, 1996.

ELLIOT, E.S.; DWECK, C.S. Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 54, p. 5-12, 1988.

FAGUNDES, P. R.; AQUINO, M. G.; PAULA, A. V. Pré-vestibulandos: percepção do estresse em jovens formandos do ensino médio. **Akrópolis Umuarama**, v. 18, n. 1, p. 57-69, jan./mar. 2010.

FARR, J. L.; HOFMANN, D. A.; RINGHNBACH, K. L. Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology. **International Journal of Organizational Psychology**. v.8, p. 193-232. 1993.

FARRELL, E.; DWECK, C.S. The role of motivation processes in transfer of learning. Manuscript submitted for publication. 1985.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os Jovens do Ensino Médio e suas Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**. n. 112, p. 167-183, Mar., 2001.

FUNDO DA NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). A Voz dos Adolescentes. 2007.

GOUVEIA, V. V.; DINIZ, P. K. C.; SANTOS, W. S.; GOUVEIA, R. S. V.; CAVALCANTI, J. P. N. Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. v. 24, n. 4, Oct-Dez, 2008.

GRAHAM, S., WEINER, B. Theories and Principles of Motivation. In: BERLINER, D. C., CALFEE, R. C. **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996.

GREENE, B. A., MILLER R. B., CROWSON, H. M., DUKE, B. L., AKEY, K. L. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 29, p. 462-482. 2004.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 78-95.

HUTZ, C.H.; BARDAGI, M.P. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. **Psico USF**. v. 11, n. 1, p. 65-73, 2006.

JAGACINSKY, C. M.; KUMAR, S.; BOE, J.; LAM, H.; MILLER, S. A. Changes in achievement goals and competence perceptions across the college semester. **Motivation & Emotion**. v. 34, Issue 2, p. 191-204, Jun, 2010.

KAPLAN, A.; GORODETSKY, M.; LICHTINGER, E. Achievement Goal Orientations and Self-Regulation in Writing: An Integrative Perspective. **Journal of Educational Psychology**. v. 101., n. 1, p. 51-69., 2009.

KAPLAN, A.; MIDGLEY, C. The effect of achievement goals: Does level of perceived competence make a difference? **Contemporary Educational Psychology**. v. 22, p. 415-435, 1997.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. 2009.

LEGGETT, E.L.; DWECK, C.S. Goals and inference rules: Sources of causal judgements, Manuscript submitted for publication. 1986.

MACHADO, N. M. L. **A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar**. 2005. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MELLO, G. N. **As novas diretrizes para o ensino médio**. São Paulo: CIEE. 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Acesso em: 27 janeiro de 2010. <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>

MIDDLETON, M.; MIDGLEY, C. Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. **Journal of Education Psychology**. v. 89, p. 710-718. 1997.

MIDGLEY, C.; KAPLAN, A.; MIDDLETON, M.; MAEHR, M.L.; URDAN, T.; HICKS ANDERMAN, L.; ANDERMAN, E.; ROESER, R. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. **Contemporary Educational Psychology**, v. 23, p. 113-131, 1998.

MIDGLEY, C.; MAEHR, M. L.; HICKS, L. H.; ROESER, R.; URDAN, T.; ANDERMAN, E. M., et al. **Patterns of adaptive learning survey (PALS)**. Ann Arbor: University of Michigan. 1997.

NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**. v. 91, p. 328-346, 1984.

PINTRICH, P. R. Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. **Journal of Educational Psychology**. v. 92, n. 3, p. 544-555, 2000.

RODRIGUES, D. G.; PELISOLI, C. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. **Revista de Psiquiatria Clínica**, Porto Alegre, v. 35, p. 171-177, 2008.

SHIM, S. S., RYAM, A. M., ANDERSON, C. J. Achievement Goals and Achievement During Early Adolescence: Examining Time-Varying Predictor and Outcome Variables in Growth-Curve Analysis. **Journal of Educational Psychology**. v. 100, n. 3, p. 655-671, 2008.

SMITH, L.; SINCLAIR, K. E. Empirical Evidence For Multiple Goals: A Gender-Based, Senior High School Student Perspective. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, v. 5, p 55 – 70, 2005.

UNESCO. Reaching the Marginalized. Education for all. EFA Global Monitoring Report. 2010.

VALLE, A., CABANACH, R. G., NUÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I. Multiple goals, motivation and academic learning. **British Journal of Educational Psychology**. v. 73, p. 71-87, 2003.

WANG, C. K.; LIM, B.S.C.; APLIN, N.G.; CHIA, Y.H.M.; MCNEILL, M.; TAN, W.K.C. Students' attitudes and perceived purposes of physical education in Singapore: Perspectives from a 2x2 achievement goal framework. **European Physical Education Review**. V.14, n.1, p. 51-70, 2008.

WIGFIELD, A.; CAMBRIA, J. Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. **Developmental Review**. v.30, p. 1-35, 2010.

WOLTERS, C. A. Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation Cognition, and Achievement. **Journal of Educational Psychology**. v. 96, n. 2. p. 236-250, 2004.

ZAMBON, M. P. **A motivação escolar de alunos com baixo rendimento acadêmico: metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito.** 2006. 107f. Dissertação(Mestrado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ZERONINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Teoria de metas de realização: Fundamentos e Avaliação. In: BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.) **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo.** Petrópolis: Vozes. 2010. p.99-125.

ZUSHO, A.; PINTRICH, P. R. Motivation in the second decade of life: The role of multiple developmental trajectories. In: URDAN, T; PAJARES, F. (Eds.). **Adolescence and education: General issues in the education of adolescents.** Greenwich, CT: Information Age. p. 163-200. 2001.

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Nome: _____	Data: __/__/__
Idade: Sexo: () feminino () Masculino	
Período: _____	Série: _____
Escola: _____	Cidade: _____

1. Coursou o Ensino fundamental em: () escola pública () escola privada
2. O tipo do curso do Ensino Fundamental foi: () convencional – 1^a a 8^a série () supletivo
3. Pretende concluir o ensino médio? () sim () não
4. Pretende ingressar no ensino superior? () sim () não
5. Já repetiu algum ano/série? () sim () não Se sim, qual? _____
6. Exerce trabalho remunerado? () sim () não

6.1 Se sim, este trabalho:

- () ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo
() ocupa apenas um período do dia
() é em tempo integral

6.2 Número médio de horas semanais de trabalho: _____

7. Até que nível seu pai estudou?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| (a) ensino fundamental incompleto | (e) ensino médio completo |
| (b) ensino médio incompleto | (f) ensino superior completo |
| (c) ensino superior incompleto | (g) não sei |
| (d) ensino fundamental completo | |

8. Até que nível sua mãe estudou?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| (a) ensino fundamental incompleto | (e) ensino médio completo |
| (b) ensino médio incompleto | (f) ensino superior completo |
| (c) ensino superior incompleto | (g) não sei |
| (d) ensino fundamental completo | |

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE METAS DE REALIZAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE METAS DE REALIZAÇÃO

INSTRUÇÕES. As afirmações a seguir dizem respeito à forma de pensar e agir que os estudantes podem apresentar no seu dia-a-dia. Por favor, gostaríamos que considerasse cada afirmação e indicasse o quanto ela o(a) descreve ou não. Não há resposta certa ou errada; interessa-nos apenas conhecê-lo(a) um pouco mais. Portanto, procure ser o(a) mais honesto(a) possível em suas respostas. Use a escala de resposta abaixo, escrevendo ao lado de cada afirmação o número que mais se aproxima da sua forma de pensar.

- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|-------------------------------|
| Não me descreve nada | | | | | | Descreve-me totalmente |
| 01. ___ | | | | | | |
| É importante, para mim, fazer melhor do que os demais estudantes desta sala de aula. | | | | | | |
| 02. ___ | | | | | | |
| Às vezes fico receoso (com medo) de não poder compreender o conteúdo das aulas como eu gostaria. | | | | | | |
| 03. ___ | | | | | | |
| Desejo dominar completamente o assunto apresentado na sala de aula. | | | | | | |
| 04. ___ | | | | | | |
| O que me motiva em sala de aula é meu medo de ter um desempenho ruim. | | | | | | |
| 05. ___ | | | | | | |
| É importante, para mim, ter um bom desempenho quando comparado com os demais colegas de sala de aula. | | | | | | |
| 06. ___ | | | | | | |
| É importante, para mim, compreender o máximo possível o conteúdo das disciplinas. | | | | | | |
| 07. ___ | | | | | | |
| Preocupo-me freqüentemente em não poder aprender tudo o que há para aprender na sala de aula. | | | | | | |
| 08. ___ | | | | | | |
| Meu objetivo é evitar ter um desempenho ruim nas aulas. | | | | | | |
| 09. ___ | | | | | | |
| Quero aprender tanto quanto possível nas aulas. | | | | | | |
| 10. ___ | | | | | | |
| Minha meta nesta sala de aula é conseguir notas melhores do que a maioria dos estudantes. | | | | | | |
| 11. ___ | | | | | | |
| Quero evitar me sair mal (ter um desempenho fraco) na sala de aula. | | | | | | |
| 12. ___ | | | | | | |
| Preocupa-me que eu não consiga aprender tudo que poderia na sala de aula. | | | | | | |

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do Participante

Prezado Pai, Mãe ou Responsável,

Contamos com a participação de seu filho no presente estudo, cujo objetivo geral é identificar, descrever e analisar as variáveis envolvidas na Motivação no Ensino Médio. Este estudo será realizado por meio da análise das respostas obtidas ao Questionário de Caracterização, à Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Médio, ao Questionário de Meta de Realização, à Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula e ao Instrumento Pedagógico para Avaliação do Desempenho.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

E-mail: neapsi@teoriasocialcognitiva.net.br

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3788-8936

<p>Eu, responsável pelo estudante _____ da ____ série do Ensino Médio, autorizo-o a participar da pesquisa sobre Motivação no Ensino Médio, a ser realizada pelos pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP.</p> <p>Assinatura: _____ RG: _____ Data: ____ / ____ / ____</p>
--

<p>Prezado aluno, contamos com a sua participação neste estudo cujo objetivo foi descrito acima. Agradecemos a sua participação,</p> <p>Pesquisadores</p> <p>Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar deste estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.</p> <p>Nome: _____</p> <p>Série: _____ Escola _____ Cidade: _____</p> <p>Assinatura do aluno: _____ Data: ____ / ____ / ____</p>
--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do Pesquisador

Prezado Pai, Mãe ou Responsável,

Contamos com a participação de seu filho no presente estudo, cujo objetivo geral é identificar, descrever e analisar as variáveis envolvidas na Motivação no Ensino Médio. Este estudo será realizado por meio da análise das respostas obtidas ao Questionário de Caracterização, à Escala de Auto-eficácia Acadêmica de Estudantes do Ensino Médio, ao Questionário de Meta de Realização, à Escala de Estrutura de Meta de Sala de Aula e ao Instrumento Pedagógico para Avaliação do Desempenho.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

E-mail: neapsi@teoriasocialcognitiva.net.br

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3788-8936

<p>Eu, responsável pelo estudante _____</p> <p>da ____ série do Ensino Médio, autorizo-o a participar da pesquisa sobre Motivação no Ensino Médio, a ser realizada pelos pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP.</p> <p>Assinatura: _____ RG: _____ Data: ____/____/____</p>

<p>Prezado aluno, contamos com a sua participação neste estudo cujo objetivo foi descrito acima. Agradecemos a sua participação,</p> <p>Pesquisadores</p> <p>Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar deste estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.</p> <p>Nome: _____</p> <p>Série: _____ Escola _____ Cidade: _____</p> <p>Assinatura do aluno: _____ Data: ____/____/____</p>
--