



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Gouveia, Valdiney V.; Macedo Farias de Sousa, Deliane; Nunes da Fonseca, Patrícia; Gouveia, Rildésia S. V.; Araújo Silva de Brito Gomes, Ana Isabel; de Carvalho Rodrigues Araújo, Rafaella
Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 323-331
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321833014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo

Valdiney V. Gouveia
Deliane Macedo Farias de Sousa
Patrícia Nunes da Fonseca
Rildésia S. V. Gouveia
Ana Isabel Araújo Silva de Brito Gomes
Rafaella de Carvalho Rodrigues

Resumo

Este estudo objetivou conhecer em que medida os valores explicam as metas de realização e estas, por sua vez, predizem o bom desempenho acadêmico. Participaram 307 estudantes do Ensino Médio da cidade de João Pessoa (PB), sendo a maioria do sexo feminino (61,2%) e de escolas públicas (68%), com idade média de 17,6 anos. Estes responderam ao Questionário de Metas de Realização, ao Questionário dos Valores Básicos, aos Indicadores de Desempenho Acadêmico e a perguntas demográficas. A partir da realização de regressões lineares, propôs-se um modelo explicativo no qual as prioridades valorativas predisseram as metas de realização e estas, por sua vez, predisseram o desempenho acadêmico. Os resultados obtidos apontam para um ajuste satisfatório deste modelo. Não obstante, sugere-se a realização de pesquisas que possam testá-lo em diferentes amostras, bem como inserir outras variáveis que possam contribuir para o melhor entendimento do desempenho acadêmico e seus determinantes.

Palavras-chave: Rendimento escolar, realização, motivação.

Values, achievement goals and academic performance: proposal of an explanatory model

Abstract

The current study aimed to know to what extent values explain achievement goals and whether the latter predict good academic performance. Participants were 307 high school students from João Pessoa (PB), most of them women (61.2%) and from public schools (68%), with a mean age of 17.6 years old. They answered the Achievement Goals Questionnaire, the Basic Values Survey, Academic Performance Indicators and demographic questions. Based on linear regressions, an explanatory model was proposed in which value priorities predicted the goal achievements and these, in turn, predicted the academic performance. Results suggested the model presented satisfactory goodness of fit indices. However, further research was suggested to test this model in different samples, as well as taking into account other variables that could contribute to a better understanding of academic performance and its determinants.

Keywords: Academic achievement, achievement, motivation.

Valores, metas de realización y rendimiento académico: propuesta de modelo explicativo

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo conocer en qué medida los valores explican las metas de realización y éstas, a su vez, predicen el buen rendimiento académico. Participaron 307 estudiantes de Educación Secundaria de la ciudad de João Pessoa (PB), siendo la mayoría del sexo femenino (61,2%) y de escuelas públicas (68%), con edad promedio de 17,6 años. Los participantes respondieron el Cuestionario de Metas de Realización, el Cuestionario de Valores Básicos, Indicadores de Rendimiento Académico y preguntas demográficas. A partir de regresiones lineares, se propuso un modelo explicativo en el cual las prioridades valorativas predijeron las metas de realización y éstas, a su vez, predijeron el rendimiento académico. Los resultados obtenidos indican un ajuste satisfactorio de este modelo. No obstante, se sugiere que se realicen investigaciones que puedan probarlo en diferentes muestras, así como insertar otras variables que puedan contribuir para entender mejor el rendimiento académico y sus determinantes.

Palabras-clave: Rendimiento escolar, realización, motivación.

Introdução

Na escola, o desempenho acadêmico é compreendido como o grau de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de um indivíduo em determinado nível educacional, sendo normalmente aferido em escala de zero a dez pontos. Portanto, compreender o desempenho escolar e as estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes é fundamental no contexto.

Segundo Aunola, Stattin e Nurmi (2000), as metas de realização adotadas pelos jovens compreendem a base para seu desempenho acadêmico. A propósito, estes autores relatam que crianças que têm medo de falhar sentem-se ansiosas e apresentam rendimento baixo, fatores estes que podem resultar em problemas correlatos (por exemplo, comportamentos antissociais, uso de drogas e depressão). Por outro lado, comentam que aquelas que são otimistas focalizam as tarefas a serem realizadas e se empenham, sendo mais propensas a obter melhor rendimento, o que pode levá-las a um ajustamento escolar mais satisfatório. Neste sentido, conhecer as metas adotadas pelos indivíduos pode ser útil para estimar seus esforços em aprender e melhorar seu desempenho acadêmico (Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995).

Embora tenham sido encontradas correlações consistentes entre as metas de realização e o desempenho escolar (Dupeyrat & Mariné, 2005; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999, 2001; Finney, Pieper, & Barron, 2004), parece ser importante ter em conta o tipo de meta. Por exemplo, Van Yperen, Elliot e Anseel (2009) realizaram dois experimentos para averiguar em que medida metas distintas de realização (*aprendizagem-aproximação*, *aprendizagem-evitação*, *execução-aproximação* e *execução-evitação*) predizem a melhora no desempenho, considerando duas tarefas apresentadas em sequência. Os achados deste estudo demonstraram que a meta de *aprendizagem-evitação* apresentou impacto negativo no desempenho e as demais não apresentaram qualquer influência na sua melhora. Assim, faz-se necessário uma análise sistemática e cuidadosa acerca da relação entre estes construtos, bem como das variáveis que os antecedem.

Neste contexto, é possível que as prioridades valorativas sejam úteis para explicar em que medida os estudantes adotam cada tipo de meta de realização. Visto isso, realizou-se uma busca no PsycInfo (APA, 2010), introduzindo, como termos-chave, "*human values*" e "*achievement goals*". No caso, foram encontradas nove publicações, sendo sete artigos em periódicos, uma dissertação de mestrado e um capítulo de livro. Entretanto, lendo seus resumos foi possível constatar que nenhuma tratou diretamente da relação entre valores e metas de realização. No contexto brasileiro, em busca realizada no Google Acadêmico (2010), utilizando os mesmos termos-chave em português, isto é, "valores humanos" e "metas de realização", encontraram-se quatro publicações, sendo dois resumos em Anais de Congresso, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. Porém,

como no contexto internacional, não foi encontrada qualquer pesquisa que relacionasse estes dois construtos.

Embora não tenham sido encontrados estudos empíricos que relacionassem diretamente os valores com as metas de realização, sabe-se de determinadas prioridades valorativas que poderiam predispor as pessoas a se orientarem ou a adotarem certo tipo de comportamento. Por exemplo, atitudes, crenças e condutas convencionais, como não delinquir, evitar envolver-se com drogas e não agredir, podem ser explicadas por adesão aos valores *normativos* (Chaves, 2006; Pimentel, 2004; Santos, 2008). Portanto, a presente pesquisa procura conhecer em que medida e sentido os valores humanos podem correlacionar-se com as metas de realização dos jovens e estas, por sua vez, com seu desempenho acadêmico. Neste contexto, os construtos metas de realização e valores são mais detalhadamente tratados a seguir.

Metas de Realização: Dimensões Evitação-Aproximação e Aprendizagem-Execução

Os estudos acerca das metas de realização surgiram no final da década de 1970 (Bueno, Zenorini, Santos, Matumoto, & Buchatsky, 2007) e continuam despertando o interesse de pesquisadores da Educação e Psicologia em anos recentes (Dupeyrat & Mariné, 2005; Pintrich, Conley, & Kempler, 2003). Desde então, tais estudos têm contribuído de forma importante para o entendimento de fatores motivacionais que influenciam o comportamento do estudante.

As metas de realização podem ser entendidas como a orientação adotada pelo indivíduo diante de uma tarefa que demanda demonstrar competência. Esta orientação pode ser vista como um conjunto de pensamentos, crenças e propósitos que traduzem as expectativas do indivíduo ao realizar determinadas tarefas, ou seja, os modos diferentes de interpretar as atividades e experimentar os contextos de realização (Ames, 1992; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, McGregor, & Gable, 1999).

Conforme apontam Gouveia, Diniz, Santos, Gouveia, & Cavalcanti (2008), embora tais metas possam ser aplicadas em outros contextos de realização, apresentam melhor operacionalização em termos de atividades de aprendizagem acadêmica. De fato, quando o estudante desenvolve a crença de que suas metas têm valor e são significativas, percebendo que suas ações contribuem para alcançar os objetivos pretendidos, ele direciona seu comportamento cognitivo e emotivo à realização de tais metas. Este pressuposto, ou propriamente esta teoria, vem sendo utilizada amplamente em pesquisas que buscam compreender como os estudantes pensam em si próprios, nas suas tarefas e no seu desempenho (Covington, 2000).

Existem modelos diversos que abordam as metas de realização (Jagacinski & Duda, 2001). Uma proposta inicial foi feita por Elliot e Harackiewicz (1996), revisada por Elliot e Church (1997), indicando que as metas de realização estavam focadas na dicotomia aprendizagem-execução. Por

exemplo, as pessoas que se caracterizam por adotarem a meta *aprender* têm a percepção de que seu desempenho positivo é decorrente unicamente de seus esforços, ou seja, de fatores internos, que estão sob seu controle. Em função disso, enfrentam os desafios acadêmicos com todas as suas energias, encaram os erros como indicadores para a adoção de novas estratégias e oportunidade de crescimento. Por outro lado, aqueles caracterizados pela adoção da meta *execução* têm a necessidade de demonstrarem suas habilidades, de se mostrarem inteligentes, destacando-se dos demais. Neste sentido, tais pessoas julgam que suas habilidades são evidenciadas quando executam tarefas de forma mais eficiente que as demais, obtendo reconhecimento por seus feitos. Consequentemente, preferem atividades em que possam sobressair-se, não admitindo o erro; encaram-no como incapacidade e sentem-se fracassados diante dele (Bueno & cols., 2007; Covington, 2000).

Com base nestes dois aspectos, Elliot e Harackiewicz (1996) delinearam um modelo tricotômico que mantém a meta de *aprendizagem* e divide a meta *execução* em duas: *execução-aproximação* e *execução-evitação*. Posteriormente, Elliot e McGregor (2001) revisaram este modelo, propondo uma nova configuração que ficou conhecida como modelo 2 x 2, sendo amplamente utilizado (Bueno & cols., 2007; Gouveia e cols., 2008; Van Yperen e cols., 2009). Neste modelo, duas dimensões principais das metas de realização emergem a partir de como se define e avalia a competência. A competência é definida em função do referente usado para julgar o desempenho alcançado, resultando em duas orientações: *intrapessoal* (na qual o indivíduo busca conhecer a tarefa em si ou melhorar seu próprio conhecimento a respeito) e *normativa* (que caracteriza o indivíduo que se empenha em fazer suas tarefas melhor do que os demais); e é avaliada em termos de uma possibilidade de sucesso ou fracasso. Como resultado da interação entre estas dimensões (*aprendizagem-execução* e *aproximação-evitação*), Elliot e McGregor (2001) elaboraram seu modelo derivando quatro fatores principais:

Meta de aprendizagem-aproximação (*mastery-approach goal*). Nesta meta, a competência é definida em termos absolutos / intrapessoais e avaliada de forma positiva. Enfoca a destreza com a qual uma tarefa é realizada, a aprendizagem e o conhecimento adquiridos. O estudante orienta-se em função de seu melhoramento e progresso acadêmico, buscando o maior entendimento possível das tarefas que realiza.

Meta de aprendizagem-evitação (*mastery-avoidance goal*). Este tipo de meta define a competência em termos absolutos / intrapessoais e a avalia negativamente. A ênfase está em não obter um entendimento deficiente, evitando a não aprendizagem. Neste tipo de orientação, o estudante esforça-se para evitar fazer incorretamente as tarefas.

Meta de execução-aproximação (*performance-approach goal*). A definição da competência é feita em termos normativos e a avaliação é de forma positiva. O foco está em ser superior aos demais, sendo o mais esperto e o que obtém o melhor desempenho nas tarefas. Assim, o estudan-

te está sempre em busca da melhor ou mais alta pontuação/nota, de ter o melhor desempenho da sua sala de aula.

Meta de execução-evitação (*performance-avoidance goal*). Nesta meta, a competência é definida em termos normativos e avaliada negativamente. A ênfase está em evitar a inferioridade, não ser visto como menos inteligente que os colegas. O objetivo do estudante é não obter as piores notas e, desta forma, não ser considerado aquele com o desempenho mais fraco da sua turma.

Em resumo, estas metas representam estilos diferentes de lidar com as tarefas. Embora compreendam fatores legítimos, independentes, não são contrários ou excludentes (Elliot & McGregor, 2001; Gouveia e cols., 2008). Portanto, em maior ou menor medida, os indivíduos podem apresentar os quatro tipos de metas, talvez prevalecendo um ou outro em razão de características pessoais ou variáveis psicológicas, como podem ser os princípios axiológicos (valores) que orientam suas vidas. Neste sentido, convém tratar este construto mais detalhadamente.

Valores Humanos e Subfunções Valorativas

Como marco teórico acerca dos valores, considera-se neste estudo a *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos*, proposta por V. V. Gouveia (2003), Gouveia, Fischer, Milfont, & Santos, 2008; Gouveia, Milfont, Fischer, & Coelho, 2009, a qual não deve ser entendida como oposta às demais existentes (por exemplo, Inglehart, Rokeach, e Schwartz; ver Ros & Gouveia, 2006), mas sim como uma teoria integradora, parcimoniosa e teoricamente fundamentada. Segundo Gouveia e cols. (2008), os valores possuem duas funções consensuais: (1) guiam as ações humanas (tipo de orientação) e (2) expressam suas necessidades (tipo de motivador). Assim, as funções dos valores são definidas como os aspectos psicológicos que estes cumprem ao guiar comportamentos e representar cognitivamente as necessidades humanas.

As duas funções dos valores formam duas dimensões funcionais expressas por meio de dois eixos principais: o eixo horizontal, correspondente ao tipo de orientação, e o vertical, ao tipo de motivador. Tais dimensões são combinadas em uma estrutura três por dois, ou seja, com três critérios de orientação (*social*, *central* e *pessoal*) e dois tipos de motivadores (*materialista* e *idealista*). A partir das interações dos dois eixos correspondentes, são identificadas seis subfunções, distribuídas equitativamente nos critérios de orientação social (*interativa* e *normativa*), central (*suprapessoal* e *existência*) e pessoal (*experimentação* e *realização*). Os tipos de motivadores são representados por meio de três subfunções cada: por um lado, *existência*, *realização* e *normativa*, do tipo motivador materialista, e, por outro, *suprapessoal*, *experimentação* e *interativa*, que cobre o motivador idealista. Cada uma destas subfunções é descrita como segue (os valores específicos são listados entre parênteses):

Experimentação (*emoção*, *prazer* e *sexualidade*). Os valores que integram esta subfunção favorecem a promoção de mudança e a inovação na estrutura das organizações sociais.

Realização (êxito, poder e prestígio). As pessoas que se orientam por valores que compõem esta subfunção enfatizam realizações materiais, a busca pelo poder e a praticidade em decisões e comportamentos.

Existência (estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência). Esta subfunção reúne valores que se caracterizam por expressar uma preocupação em assegurar as condições básicas de sobrevivência biológica e psicológica.

Suprapessoal (beleza, conhecimento e maturidade). Reconhecidamente, os seres humanos possuem uma necessidade biológica por informação (curiosidade) que os conduz a uma melhor compreensão e domínio do mundo físico e social. Tais necessidades são representadas por valores desta subfunção.

Interativa (afetividade, apoio social e convivência). Os valores desta subfunção fundamentam-se no interesse por se sentir querido e no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais por parte do indivíduo.

Normativa (obediência, religiosidade e tradição). Os valores desta subfunção enfatizam a vida social, os comportamentos socialmente corretos e o respeito pelos símbolos e padrões culturais que prevaleceram durante anos; a obediência é valorizada acima de qualquer coisa.

Diversos estudos têm corroborado a adequação psicométrica deste modelo, ressaltando sua capacidade para explicar diversos comportamentos e atitudes sociais (Chaves, 2006; Milfont, 2001; Pimentel, 2004; Santos, 2008). Por exemplo, os valores normativos contribuem para explicar variáveis que, de algum modo, refletem o quanto os jovens aderem ou não às normas existentes na escola, como se integrar, ajustar e engajar ao contexto escolar (Fonsêca, 2008). Teoricamente, espera-se que as subfunções *realização* e *suprapessoal* possam promover o desempenho acadêmico e o engajamento escolar, visto que seus valores, especialmente *êxito* e *conhecimento*, respectivamente, enfatizam a eficiência e a capacidade de alcançar metas, a presença de um ideal de realização e orientação de sua vida nesta direção, e a procura de notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos (Gouveia e cols., 2008).

Diante do exposto, partindo da concepção de que um dos critérios para construção das metas dos jovens em relação aos estudos podem ser as prioridades valorativas dos mesmos, decidiu-se realizar o presente estudo. Deste modo, objetivou-se: (1) conhecer os correlatos valorativos das metas de realização de estudantes do Ensino Médio e (2) saber em que medida estas podem explicar o desempenho escolar dos participantes.

Método

Participantes

Tratou-se de uma amostra de conveniência, não probabilística, composta por 307 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas (68%) e privadas (32%) da cidade de

João Pessoa (PB). A maioria foi do sexo feminino (61,2%), com idades variando de 13 a 52 anos ($m = 17,6$; $dp = 3,94$; 90% tinham até 20 anos de idade), distribuídos entre 1º ano (41%), 2º ano (26%) e 3º ano (33%). Em comparação com os demais colegas, tais indivíduos percebiam-se majoritariamente como “bons estudantes” (34%), com pontuação média nesta avaliação ($m = 5,1$; $dp = 1,07$) acima da mediana teórica da escala de resposta (4; amplitude de 1 = *Péssimo* a 7 = *Ótimo*). Estes indivíduos relataram médias de 7,9 e 7,7 em Português e Matemática, respectivamente.

Instrumentos

Os participantes receberam uma folha impressa, frente e verso, com as seguintes medidas, todas autoaplicáveis:

Questionário de Metas de Realização (QMR). Elaborado originalmente em língua inglesa para o contexto estadunidense (Elliot & McGregor, 2001), este instrumento foi adaptado para o contexto brasileiro, tendo reunido evidências de validade fatorial e consistência interna (Gouveia e cols., 2008). Compõe-se de 12 itens equitativamente distribuídos nas quatro metas de realização que foram teoricamente derivadas: *aprendizagem-aproximação* (por exemplo, “Desejo dominar completamente o assunto apresentado na sala de aula”), *aprendizagem-evitação* (por exemplo, “Às vezes fico receoso (com medo) de não poder compreender o conteúdo das aulas como eu gostaria”), *execução-aproximação* (por exemplo, “Minha meta nesta sala é conseguir notas melhores do que a maioria dos estudantes”) e *execução-evitação* (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*.

Questionário dos Valores Básicos (QVB). Este instrumento é composto por 18 itens ou valores específicos, avaliando, como antes descritas, seis subfunções valorativas (Gouveia, Fischer & cols., 2008): *experimentação*, *realização*, *existência*, *suprapessoal*, *interativa* e *normativa*. Com o fim de respondê-lo, o participante deve indicar o grau de importância que cada um dos valores tem como um princípio-guia na sua vida, utilizando uma escala de resposta de 7 pontos, com os seguintes extremos: 1 = *Totalmente não importante* e 7 = *Extremamente importante*. Observaram-se evidências de validade fatorial e consistência interna desta medida no contexto brasileiro (V. V. Gouveia, 2003; Gouveia e cols., 2009).

Caracterização Demográfica e Desempenho Acadêmico. Foram incluídas perguntas de caráter demográfico (como idade, sexo e série escolar) e estas foram relacionadas ao desempenho dos estudantes, isto é, a suas notas em Português e Matemática. Neste caso, cada participante teria que indicar a média obtida no ano escolar anterior à coleta dos dados. Além disso, foram demandados a especificar o tempo que dedicam aos estudos além da sala de aula e sua autopercepção, em comparação com os seus pares, do quanto são bons estudantes, que foi avaliada em escala de 1 = *Péssimo estudante* a 7 = *Ótimo estudante*. Estas questões

Tabela 1. Correlações entre as metas de realização e as subfunções valorativas.

2	0,22**								
3	0,20**	0,31**							
4	0,38**	0,19**	0,10						
5	-0,01	0,10	-0,01	0,11					
6	0,08	0,36**	0,20**	0,11	0,42**				
7	0,07	0,19**	0,11	0,06	0,29**	0,27**			
8	0,11	0,26**	0,29**	0,05	0,11	0,34**	0,36**		
9	0,16**	0,04	0,16**	0,08	0,22**	0,26**	0,30**	0,31**	
10	0,23**	0,27**	0,17**	0,12*	0,03	0,20**	0,34**	0,39**	0,28**
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Notas: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ (teste bi-caudal; eliminação por pares de casos faltosos). Identificação das variáveis: 1 = *Aprendizagem-Evitação*, 2 = *Execução-Aproximação*, 3 = *Aprendizagem-Aproximação*, 4 = *Execução-Evitação*, 5 = *Experimentação*, 6 = *Realização*, 7 = *Existência*, 8 = *Suprapessoal*, 9 = *Interativa* e 10 = *Normativa*.

conformam o indicador de desempenho escolar utilizado no modelo apresentado.

Procedimento

Inicialmente, contataram-se os diretores das instituições de ensino. Todos foram informados acerca dos objetivos da pesquisa e, uma vez obtida sua permissão, combinou-se o melhor horário para a aplicação dos questionários. Procurando atender aos princípios éticos que baseiam a pesquisa com seres humanos, os diretores das instituições assinaram um *termo de responsabilidade* (que substituiu o *termo de consentimento livre e esclarecido* assinado por maiores de 18 anos de idade) autorizando a participação de seus estudantes na pesquisa. A coleta de dados foi levada a cabo por quatro colaboradores devidamente treinados e distribuídos igualmente quanto ao sexo. Embora a coleta tenha sido feita em contexto coletivo, uma vez que ocorreu em horário de aula, solicitou-se que os participantes respondessem individualmente ao questionário. A todos foi informado que se tratava de um estudo cuja participação seria voluntária, sendo assegurado o sigilo das respostas, tratadas coletiva e estatisticamente, e que poderiam deixar o estudo a qualquer momento, sem quaisquer penalizações. Em média, 20 minutos foram suficientes para responder ao questionário.

Análise dos dados

Os dados foram tabulados e analisados com o *SPSS* (versão 15). Além de estatísticas descritivas (média, desvio padrão e frequência), calcularam-se correlações de Pearson e regressão linear múltipla. Por meio do *AMOS* (versão 7), foi realizada uma *path analysis* (análise de caminhos) para testar o modelo teórico de predição de metas de realização e desempenho escolar a partir das subfunções valorativas.

O ajuste deste modelo foi avaliado em função dos seguintes indicadores (Byrne, 2001; Garson, 2003):

- χ^2 (Qui-quadrado). Testa se o modelo ajusta-se aos dados, com valores altos representando um ajuste inadequado. Este indicador sofre influência do tamanho da amostra, podendo não funcionar adequadamente com amostras grandes ($n > 200$). Portanto, deve ser considerado com certa reserva, valendo-se de sua razão com os graus de liberdade do modelo ($\chi^2 / \text{g.l.}$), cujos valores entre 2 e 3 indicam um ajustamento adequado, aceitando-se até 5.

- *Goodness-of-Fit Index* (*GFI*) e *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (*AGFI*), que é ponderado em função dos graus de liberdade do modelo com respeito ao número de variáveis consideradas. Reflete uma medida de variabilidade explicada pelo modelo, no qual seus valores podem variar entre 0 (ajuste ruim) e 1 (ajuste perfeito), considerando-se aceitáveis valores de 0,90 ou mais.

- *Comparative Fit Index* (*CFI*), que é um índice comparativo, adicional, de ajuste do modelo, com valores mais próximos de 1 indicando melhor ajuste. Admitem-se comumente valores de a 0,90 ou mais como expressando um ajuste adequado.

- *Root-Mean-Square Error of Approximation* (*RMSEA*). Este indicador, com seu intervalo de confiança de 90% (*IC90%*), leva em conta os residuais, assumindo-se como ideal que se situe entre 0,05 e 0,08, aceitando-se valor de até 0,10.

Resultados

Correlatos valorativos das metas de realização

Inicialmente, foram realizadas análises de correlação (*r* de Pearson; teste bi-caudal) entre as seis subfunções valorativas e as metas de realização. Os resultados a respeito podem ser vistos na Tabela 1.

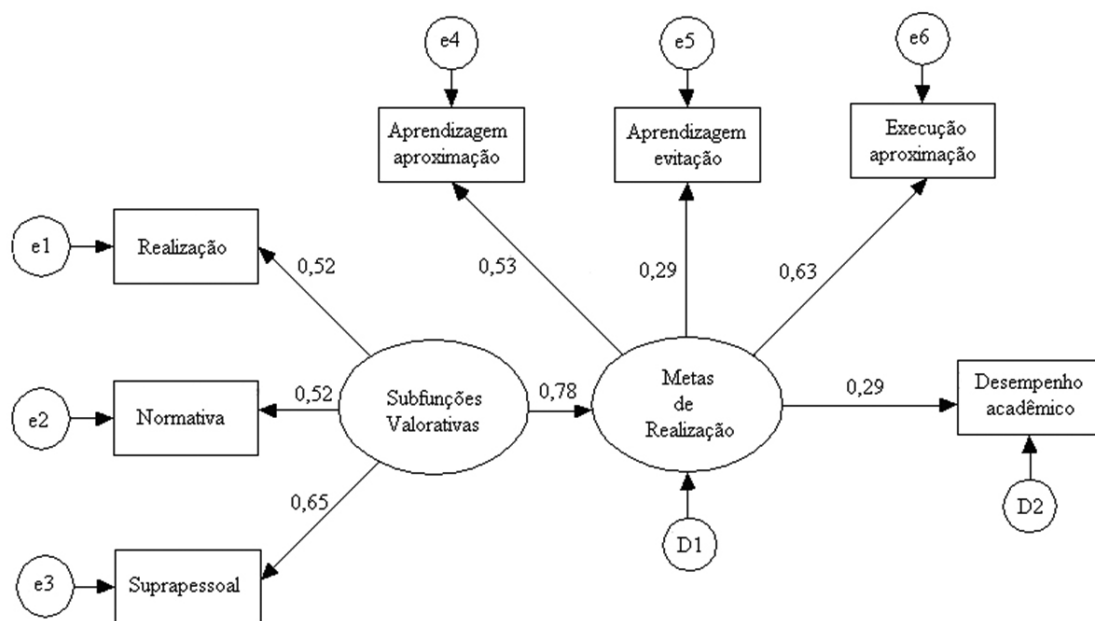


Figura 1. Modelo teórico para explicação do desempenho acadêmico.

As metas de *aproximação* (*aprendizagem* e *execução*) foram aquelas com as quais mais se correlacionaram os valores. No caso de *execução-aproximação*, correlacionou-se mais fortemente com as subfunções *realização* e *normativa*. Em se tratando da meta de *aprendizagem-aproximação*, o fez, sobretudo, com a subfunção *suprapessoal*, mas também com *realização*. As metas de *evitação* mostraram-se mais fortemente associadas com a subfunção *normativa*, sobretudo a meta *aprendizagem-evitação*.

Procurando estimar em que medida os valores explicam as metas de *realização*, procedeu-se a quatro análises de regressão linear múltipla (método *stepwise*). Neste caso, as subfunções valorativas foram consideradas variáveis antecedentes e as metas de *realização*, uma a uma, figuraram como consequentes. Para duas das metas, unicamente a subfunção *normativa* foi a preditora: *aprendizagem-evitação* [$R = 0,22$, $R^2 = 0,05$; $F(1, 288) = 14,32$, $p < 0,001$] ($\beta = 0,25$, $t = 4,09$, $p < 0,001$) e *execução-evitação* [$R = 0,13$, $R^2 = 0,02$; $F(1, 286) = 4,78$, $p < 0,05$] ($\beta = 0,25$, $t = 4,09$, $p < 0,001$). A meta de *aprendizagem-aproximação* foi predita por duas subfunções [$R = 0,34$, $R^2 = 0,11$; $F(2, 288) = 18,15$, $p < 0,001$]: *suprapessoal* ($\beta = 0,25$, $t = 4,09$, $p < 0,001$) e *existência* ($\beta = 0,15$, $t = 2,57$, $p < 0,05$). A meta de *execução-aproximação* foi predita por quatro subfunções valorativas [$R = 0,45$, $R^2 = 0,20$; $F(4, 285) = 17,54$, $p < 0,001$]: *realização* ($\beta = 0,32$, $t = 5,59$, $p < 0,001$), *normativa* ($\beta = 0,18$, $t = 3,19$, $p < 0,01$), *interativa* ($\beta = -0,15$, $t = 2,51$, $p < 0,05$) e *supra pessoal* ($\beta = 0,13$, $t = 2,12$, $p < 0,05$).

Finalmente, realizou-se uma nova regressão linear múltipla para verificar em que medida as metas de *realização*

(*variáveis antecedentes*) explicariam o desempenho acadêmico (*variável critério*) dos participantes. Os resultados mostraram que, com exceção da meta de *execução-evitação*, as demais explicaram, em conjunto, 10% (R^2) da variância [$F(3; 264) = 11,18$, $p < 0,001$]. Os seguintes pesos de regressão foram observados para cada uma das três metas incluídas no modelo: $\beta = 0,27$ (*aprendizagem-aproximação*; $p < 0,001$), $\beta = -0,20$ (*aprendizagem-evitação*; $p < 0,001$) e $\beta = 0,17$ (*execução-aproximação*; $p < 0,01$).

Modelo para explicação de metas de realização e desempenho acadêmico

Levando em conta os resultados previamente descritos, decidiu-se apresentar e testar um modelo explicativo em que as subfunções valorativas *suprapessoal*, *realização* e *normativa* explicam as metas de *realização* (*aprendizagem-evitação*, *aprendizagem-aproximação* e *execução-aproximação*), que, por sua vez, predizem o *desempenho escolar*. Este modelo foi testado por meio de *path analysis* (*análise de caminhos*), sendo que os resultados, de forma geral, demonstraram sua adequação, segundos os indicadores de ajuste observados: $\chi^2/df = 3,29$, $GFI = 0,96$, $AGFI = 0,92$, $CFI = 0,88$ e $RMSEA = 0,08$ (IC90% = 0,05-0,11). O modelo resultante é apresentado na Figura 1.

É necessário dizer que todas as saturações (os lambdas, λ) das variáveis presentes neste modelo foram estatisticamente diferentes de zero ($z > 1,96$, $p < 0,05$). Portanto, existem evidências de sua adequação.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal conhecer em que medida os valores explicam as metas de realização e estas, por sua vez, predizem o desempenho escolar. O conjunto de resultados anteriormente descritos pareceu confirmar tais associações, servindo de base para elaborar um modelo explicativo a respeito. Este foi testado por meio de *MEE (Modelagem por Equações Estruturais)*, realizando uma *path analysis* que evidenciou indicadores de ajuste que podem ser considerados aceitáveis (Byrne, 2001; Garson, 2003). Portanto, confia-se que o objetivo proposto tenha sido alcançado.

Apesar do anteriormente comentado, é possível conjecturar acerca de limitações potenciais deste estudo, como a especificidade da amostra, já que se consideraram unicamente participantes do Ensino Médio de uma cidade na Paraíba. Portanto, a generalização dos achados pode não ser plenamente alcançada, demandando-se novos estudos, sobretudo para testar o modelo explicativo que foi proposto. Acrescente-se a este aspecto o fato de os coeficientes de correlação observados não terem sido altos, situando-se abaixo de 0,40, o que pode suscitar dúvidas. Entretanto, pondere-se que encontrar correlações acima de |0,30| é antes uma exceção que uma regra em Psicologia (Hemphill, 2003) e que o número de participantes é satisfatoriamente grande ($n > 200$) para garantir análises estatísticas robustas (Gouveia, Santos & Milfont, 2009).

Uma das inovações deste estudo foi ter contado com uma teoria específica acerca dos valores para explicar as metas de realização (Gouveia e cols., 2008), evitando uma abordagem especulativa do tema. A propósito, coerentemente com o modelo de Elliot e McGregor (2001), os valores *normativos* foram a base para as metas que implicam a faceta *evitação*, pois enfocam ajustar-se ao padrão esperado de desempenho, quer evitando fazer a tarefa incorretamente (*aprendizagem-evitação*) ou ser inferior aos demais, não obtendo as piores notas (*execução-evitação*). Por outro lado, no caso da faceta *aproximação*, esta pautou-se em valores da subfunção *realização* quando implicou ser superior aos demais e obter o maior desempenho (*execução-aproximação*) ou daqueles da subfunção *supra pessoal* quando se tratou de demonstrar destreza, ter conhecimento e entendimento das tarefas (*aprendizagem-aproximação*).

Similar ao que se constatou previamente na literatura, verificou-se correlação direta entre as metas de realização e o desempenho acadêmico (Elliot & McGregor, 2001). Entretanto, a meta *execução-evitação* não figurou como explicadora do desempenho acadêmico. Isto pode dever-se ao fato de que, em estudo prévio (Gouveia e cols., 2008), esta dimensão das metas apresentou consistência interna baixa em comparação com os demais fatores do *QMR*. Ressalta-se, também, que tal meta não era originalmente pensada como diferente daquela de *execução-aproximação* (Elliot & Harackiewicz, 1996), sendo esta divisão sugerida posteriormente por Elliot e McGregor (2001). Portanto, demandam-se pesquisas futuras que testem a adequação

do fator *execução-evitação*, inclusive diferenciando-o de *execução-aproximação*. Talvez valesse a pena reconsiderar o *QRM*, desenvolvendo mais itens que cobrissem especificamente cada uma das quatro metas.

Apesar das conjecturas anteriormente formuladas, estudos futuros são necessários para conhecer em que medida as metas de *realização* predizem o desempenho acadêmico, diferenciando, por exemplo, estudantes dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. Nesta mesma linha, são ainda escassos os estudos sistemáticos que ponham à prova esta relação. Segundo Gouveia e cols. (2008), algumas pesquisas indicam que as metas de *execução* têm efeitos prejudiciais no desempenho, enquanto outras enfatizam seus efeitos positivos, principalmente quando em interação com as metas de *aprendizagem*. Nessa direção, evidências empíricas dão conta de que os estudantes que reportaram pontuações elevadas em metas de *execução* e *aprendizagem* apresentaram maior uso de estratégias cognitivas e melhor desempenho acadêmico (Bouffard e cols., 1995).

Finalmente, o estudo ora apresentado não pretende encerrar a temática. Uma das sugestões é sua replicação, considerando participantes de outros contextos geoespaciais, faixas etárias e cursos, diferenciando os mais focados em metas extrínsecas (por exemplo, dinheiro e posição social) daqueles que dão ênfase a metas intrínsecas (por exemplo, amizade e respeito) (Kasser & Ahuvia, 2002). Caberia, ainda, conhecer em que medida outras variáveis poderiam influenciar adotar determinado tipo de meta. Por exemplo, jovens cujos pais apresentam estilo parental *autoritativo*, sendo cobrados, mas também recebendo suporte emocional (Fonsêca, 2008), poderiam tender a adotar *metas de aprendizagem-aproximação*, justificando maior desempenho acadêmico. O engajamento escolar poderia ser outra variável a receber atenção; jovens que o apresentam tendem a obter maior desempenho na escola (R. S. V. Gouveia, 2009) e isso talvez seja possível pela ênfase dada à faceta de *aproximação*. Contudo, estas são apenas conjecturas.

Referências

- American Psychological Association. APA. (2010). PsycNET™. *Human values, achievement goals*. Recuperado: 26 jan. 2010. Disponível: <http://psycnet.apa.org.w10002.dotlib.com.br/index.cfm?fa=search.searchResults>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-220.
- Bouffard, J. M. H., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

- Bueno, J. M. H., Zenorini, R. da P. C., Santos, A. A. A. dos, Matumoto, A. Y., & Buchatsky, J. (2007). Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. *Estudos de Psicologia*, 24, 79-87.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaves, C. M. C. M. (2006). *Compromisso convencional: Fator de proteção para as condutas agressivas, antissociais e de uso de álcool?*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, A., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Finney, S. J., Pieper, S. L. & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Fonsêca, P. N. (2008). *Desempenho acadêmico de adolescentes: Proposta de modelo explicativo*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Garson, G. D. (2003). *PA 765 Statnotes: An online textbook*. Recuperado: 26 jan 2010. Disponível: <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>.
- Google Acadêmico (2010). "Valores humanos", "metas de realização". Recuperado: 26 jan 2010. Disponível: http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=%22valores+humanos%22+%22metas+de+realiza%C3%A7%C3%A3o%22&lr=&as_ylo=.
- Gouveia, R. S. V. (2009). *Engajamento escolar e depressão: Um estudo correlacional com crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8, 431-443.
- Gouveia, V. V., Diniz, P. K. da C., Santos, W. S. dos, Gouveia, R. S. V., & Cavalcanti, J. P. N. (2008). Metas de realização entre estudantes do Ensino Médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 535-544.
- Gouveia, V. V., Fischer, R., Milfont, T. L., & Santos, W. S. (2008). Teoria funcionalista dos valores humanos. Em M. L. M. Teixeira (Org.), *Valores humanos e gestão* (pp. 47-80). São Paulo: Editora Senac.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R., & Coelho, J. A. P. M. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, 10, 34-59.
- Gouveia, V. V., Santos, W. S., & Milfont, T. L. (2009). O uso da estatística na avaliação psicológica: comentários e considerações práticas. Em C. S. Hutz. (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica: em homenagem a Jurema Alcides Cunha* (pp. 127-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *American Psychologists*, 58, 78-80.
- Jagacinski, C. M., & Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 1013-1039.
- Kasser, T., & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.
- Milfont, T. L. (2001). *A intenção de constituir família: suas bases normativas e relacionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Pimentel, C. E. (2004). *Valores humanos, preferência musical, identificação grupal e comportamento antissocial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.

Ros, M., & Gouveia, V. V. (Orgs). (2006). *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. São Paulo: Senac.

Santos, W. S. (2008). *Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do compromisso convencional e afiliação social*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

Van Yperen, N. W, Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39, 932-943.

Recebido em: 29/03/2010
Reformulado em: 01/10/2010
Aprovado em: 10/10/2010

Sobre os autores

Valdiney V. Gouveia (vvgouveia@pesquisador.cnpq.br)
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB

Deliane Macedo Farias de Sousa
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB

Patrícia Nunes da Fonseca (patynfonseca@hotmail.com)
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB

Rildésia S. V. Gouveia (rildesia.val@gmail.com)
Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa - PB

Ana Isabel Araújo Silva de Brito Gomes (ana3isabel@yahoo.com.br)
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB

Rafaella de Carvalho Rodrigues Araújo (rafaellacr@hotmail.com)
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB

Correspondência

Valdiney V. Gouveia
Universidade Federal da Paraíba, CCHLA - Departamento de Psicologia - 58051-900, João Pessoa - PB.

Agradecimentos

Ao *CNPq* e a *CAPES*.