

Relação entre tipos de Motivação e Objetivos: O papel moderador do Tipo de Avaliação

Pedro Henrique Pereira Lucas

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Cecília Aguiar, Professora Associada, ISCTE – Instituto
Universitário de Lisboa

Setembro, 2024

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Relação entre tipos de Motivação e Objetivos: O papel moderador do

Tipo de Avaliação

Pedro Henrique Pereira Lucas

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Cecília Aguiar, Professora Associada, ISCTE – Instituto
Universitário de Lisboa

Setembro, 2024

Agradecimentos

Um enorme obrigado a todos os que contribuíram de alguma forma para me ajudar a concluir esta etapa da minha vida.

À Professora Doutora Cecília Aguiar, pela partilha de conhecimentos e pelo imenso otimismo e incansável apoio e motivação que me deu. Sem a sua força, não teria conseguido chegar tão longe.

A todos os estudantes que participaram nesta investigação, permitindo-me aprofundar os meus conhecimentos sobre esta área.

Ao Nuno e à Joana, que sempre me motivaram a não desistir e me aconselharam durante a realização deste projeto.

À Rita, Susana, Joana e Pedro, que também sempre me apoiaram e foram das melhores pessoas que conheci na minha passagem pelo ensino superior

À minha mãe, aos meus irmãos e ao meu cunhado, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu não o fiz.

E a todos os que fizeram parte da minha vida durante este período!

Resumo

Este estudo explora a relação entre a motivação dos estudantes, baseada na Teoria da Autodeterminação e a adoção de diferentes tipos de objetivos de aprendizagem, como descritos na Teoria dos Objetivos de Realização, procurando verificar os efeitos que tipologias de avaliação mais tradicionais ou mais alternativas têm nesta relação. Pesquisas anteriores indicam que a motivação intrínseca está associada positivamente a objetivos de mestria de aproximação, enquanto a motivação extrínseca correlaciona-se positivamente com objetivos de desempenho de evitamento e que ambos se encontram associados à avaliação. Especificamente, este estudo procurou examinar o potencial papel moderador de diferentes tipologias de avaliação na relação entre motivações intrínseca e extrínseca e os objetivos de mestria de aproximação e desempenho de evitamento, tendo para isso formuladas oito hipóteses de investigação. A pesquisa envolveu 103 estudantes do ensino superior em Portugal, utilizando um questionário *online*, tendo sido testados seis modelos de regressão linear simples através do *PROCESS macro* para o IBM-SPSS *Statistics*. Os resultados apontam para a existência de uma relação entre a motivação e os objetivos mais complexa do que a literatura descreve, bem como a importância de estudar a amotivação, bem como a existência de relações entre estas variáveis e a autoeficácia. Os dados apontam também para possíveis efeitos da avaliação nas motivações e objetivos dos estudantes, sugerindo que a influência da avaliação poderá ser de particular interesse para estudos futuros e para o desenvolvimento de instrumentos e programas que criem ambientes educativos mais inclusivos e que maximizem as aprendizagens dos estudantes.

Palavras-Chave: Motivação dos estudantes, Objetivos de aprendizagem, Tipologias de avaliação

Códigos PsycINFO:

2360 Motivação e Emoção

3500 Psicologia Educacional e Escolar

3550 Aprendizagem e Sucesso Académico

Abstract

This study explores the relationship between student motivation, based on Self-Determination Theory, and the adoption of different types of learning goals, as described in Achievement Goal Theory, seeking to verify the effects that more traditional or more alternative assessment typologies have on this relationship. Previous research indicates that intrinsic motivation is positively associated with approach mastery goals, while extrinsic motivation correlates positively with avoidance performance goals, and that both are associated with assessment. Specifically, this study sought to examine the potential moderating role of different types of assessment in the relationship between intrinsic and extrinsic motivation and the goals of approach mastery and avoidance performance, and to this end eight research hypotheses were formulated. The research involved 103 higher education students in Portugal, using an online questionnaire, and six simple linear regression models were tested using PROCESS macro for IBM-SPSS Statistics. The results point to the existence of a more complex relationship between motivation and goals than the literature describes, as well as the importance of studying amotivation, as well as the existence of relationships between these variables and self-efficacy. The data also point to possible effects of assessment on students' motivations and goals, suggesting that the influence of assessment could be of particular interest for future studies and for the development of tools and programmes that create more inclusive educational environments and maximise student learning.

Keywords: Student motivation, Learning objectives, Assessment types

PsycINFO Codes:

2360 Motivation & Emotion

3500 Educational & School Psychology

3550 Academic Learning & Achievement

Índice

Capítulo I – Introdução	15
Capítulo II - Enquadramento Teórico.....	17
2.1. Teoria da Autodeterminação.....	17
2.2. Teoria dos Objetivos de Realização	19
2.3. Objetivos no Contexto de Aprendizagem	20
2.4. Motivação e Objetivos	23
2.5. Práticas Avaliativas	25
2.6. Avaliação, Motivação e Objetivos	28
2.7. O Presente Estudo	30
Capítulo III – Método	34
3.1. Participantes	34
3.2. Instrumentos	35
3.3. Procedimento	39
3.4. Análises Estatísticas	40
Capítulo IV – Resultados	41
4.1. Medidas Descritivas	41
4.2. Correlações	41
4.3. Regressões Lineares	43
Capítulo V – Discussão	49
5.1. Motivação e Objetivos	49
5.2. Efeitos de Moderação	50
5.3. Avaliação e Amotivação	51
5.4. Covariáveis	52
5.5. Limitações	53
Capítulo VI – Conclusão	54
Referências	56
Anexos	

Índice de Tabelas

Tabela 4.1. Estatísticas descritivas das variáveis do estudo.....	41
Tabela 4.2. Modelo de moderação 1: Motivação intrínseca, objetivos de mestria de aproximação e avaliação.....	43
Tabela 4.3. Modelo de moderação 2: Motivação intrínseca, objetivos de desempenho de evitamento e avaliação	44
Tabela 4.4. Modelo de moderação 3: Motivação extrínseca, objetivos de mestria de aproximação e avaliação	45
Tabela 4.5. Modelo de moderação 4: Motivação extrínseca, objetivos de desempenho de evitamento e avaliação	46
Tabela 4.6. Modelo de moderação 5: Amotivação, objetivos de mestria de aproximação e avaliação	47
Tabela 4.7. Efeitos condicionais do modelo de moderação 5	47
Tabela 4.8. Modelo de moderação 6: Amotivação, objetivos de desempenho de evitamento e avaliação	48

Capítulo I - Introdução

O ensino superior representa uma fase de grandes mudanças e desafios para os/as estudantes, onde a motivação e a definição de objetivos acadêmicos são elementos importantes para o sucesso acadêmico. Estudos indicam que a motivação é um fator determinante, facilitando a adaptação dos/as estudantes às exigências associadas ao processo de aprendizagem e influenciando diretamente o seu desempenho e persistência (e.g., Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020). Segundo a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020), a motivação humana pode ser diferenciada em intrínseca, quando orientada por interesses e satisfações pessoais, e extrínseca, quando os comportamentos são guiados pela procura de recompensas externas, com vários estudos mostrando que as diferentes fontes motivacionais influenciam o desempenho e o envolvimento dos/as estudantes, com motivação mais intrínseca estando relacionada com menores valores de stress e a maior persistência em contextos acadêmicos (e.g., Vallerand et al., 1992; Vansteenkiste et al., 2006).

A Teoria dos Objetivos de Realização (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Elliot & McGregor, 2001; Kaplan & Maehr, 2007; Nicholls, 1984; Maehr & Meyer, 1997; Pintrich, 2000; Urda & Maehr, 1995) mostra também que os objetivos de mestria, focados na aprendizagem, e os de desempenho, focados na comparação com outros, influenciam significativamente a forma como os alunos abordam as suas atividades acadêmicas, com estudos demonstrando que a adoção de objetivos está associada a diferentes padrões de aprendizagem e sucesso acadêmico, com os objetivos de mestria a promoverem uma aprendizagem considerada mais profunda (e.g., An et al., 2023; Harackiewicz et al., 2000).

No entanto, um dos principais aspetos presentes no percurso académico dos/as estudantes é a presença de diferentes formas de avaliação, sendo que estas podem influenciar a forma de como os/as estudantes definem os seus objetivos e se mantêm motivados/as. A avaliação, enquanto ferramenta no processo educativo, não só mede o progresso académico, mas também influencia a motivação e os objetivos dos/as estudantes, com práticas de avaliação alternativas (e.g., criação de portefólios), com um foco contínuo e o feedback frequente, tendendo a levar a maiores valores de autoeficácia e motivação intrínseca, enquanto que métodos mais tradicionais, como os exames finais, tendem a encorajar uma motivação mais extrínseca e focada na demonstração de desempenho (e.g., Alkharusi, 2008; Brookhart & Bronowicz, 2003).

No contexto português, o ensino superior tem vindo a passar por alterações que visam aumentar a competitividade e a coesão social, incluindo políticas de incentivo à internacionalização e melhoria da qualidade do ensino (Heitor, 2019). De acordo com as

diretrizes para 2030, o sistema de ensino superior em Portugal enfrenta o desafio de diversificar e adaptar-se às novas realidades, nomeadamente no uso da tecnologia e na promoção da inclusão e acessibilidade, o que influencia diretamente os métodos de avaliação (Pivetta et al., 2016). Desta forma, é importante uma melhor compreensão de como os diferentes tipos de metodologias de avaliação podem influenciar os/as estudantes, nomeadamente ao nível das suas motivações e objetivos.

Assim, o presente estudo visa explorar a relação existente entre a motivação e a subsequente adoção de diferentes objetivos, no contexto de diferentes tipologias de avaliação. Especificamente, este estudo procura verificar a existência de um papel moderador que o uso de avaliações pode ter na relação entre as motivações (intrínseca e extrínseca) e os objetivos adotados pelos/as estudantes (mestria de aproximação e desempenho de evitamento), visando assim uma compreensão mais aprofundada da dinâmica existente entre estas variáveis.

O presente documento inicia-se com um enquadramento teórico, terminando com a formulação das hipóteses. Em seguida é explicado o método, com descrições a nível dos participantes, instrumentos utilizados e procedimento. Após, são apresentados os principais resultados do estudo e, por fim, estes são discutidos e as principais conclusões são exploradas.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

2.1. Teoria da Autodeterminação

A motivação é um conceito relevante na literatura sobre os processos sociocognitivos e em associação à aprendizagem, podendo ser definida de diferentes formas. Uma dessas definições coloca a motivação como “o atributo que nos move a realizar ou a não realizar algo” (Broussard & Garrison, 2004), explicando assim esta como o “motor” que propulsiona e conduz a ação dos indivíduos.

Das teorias cujo foco é compreender a motivação, a teoria da autodeterminação destaca a existência de diferentes tipos de motivação, procurando definir os processos através dos quais os indivíduos se motivam para alcançar e/ou evitar certos resultados. Segundo esta teoria, podemos considerar dois tipos de motivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020). Os comportamentos ou ações intrinsecamente motivadas, tal como o nome indica, provêm do próprio indivíduo, ou seja, o tipo de motivação a estes associada envolve a aprendizagem de algum tópico pelo próprio interesse do indivíduo em possuir esse conhecimento ou competência. Por outro lado, os comportamentos extrinsecamente motivados são conduzidos pelos resultados diretos da ação do indivíduo, seja pela obtenção de um prémio ou recompensa, seja pela tentativa de evitar um resultado indesejado. Existe também a ausência de motivação nos indivíduos, designada de amotivação, que descreve o estado em que um indivíduo não se encontra motivado nem por aspetos internos, nem por aspetos externos (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020).

A motivação encontra-se dependente das perceções dos indivíduos e, como tal, o tipo de motivação que dita um comportamento pode ser alterado de um foco mais extrínseco, para um foco mais intrínseco, ou também designado de autodeterminado. O processo que leva a esta alteração é denominado de internalização e é explicado pela passagem de uma motivação extrínseca para uma motivação intrínseca, caminhando assim em direção à autodeterminação (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020).

A Teoria da Autodeterminação reconhece quatro grandes tipos de regulações, com diferentes níveis de internalização, designados de regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020). O processo de internalização começa com a regulação externa, que corresponde à motivação totalmente extrínseca, na qual o foco é a obtenção de recompensas ou o evitamento de punições (Vallerand et al., 1992). Em seguida, encontra-se a regulação introjetada, na qual a motivação para uma ação é obtida devido a sentimentos de culpa ou de dever face à mesma. Por exemplo,

enquanto um aluno totalmente extrinsecamente motivado estuda para obter uma recompensa, neste caso um melhor resultado, um aluno que apresente uma regulação introjetada estuda porque acredita que o deve fazer. Uma vez que esta necessidade de dever parte do indivíduo, a regulação introjetada é o primeiro passo do processo de internalização e prediz uma maior continuidade de comportamentos ao longo do tempo quando comparada com a regulação externa (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). A regulação identificada apresenta um foco ainda mais interno, quando comparada com a regulação introjetada, uma vez que a motivação parte de uma análise do valor que um comportamento traz para o indivíduo, fazendo com que este o considere como importante para si. Reconhecer que aplicar esforço a trabalhar é importante pois pode levar a uma progressão da carreira constitui uma regulação identificada. Este tipo de regulação tem, no entanto, ainda um foco instrumental, pois apesar do reconhecimento da importância de um comportamento, o foco do indivíduo é ainda um resultado ou recompensa externa (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). O tipo de regulação que se encontra mais próximo da internalização é a regulação integrada, na qual os indivíduos reconhecem a importância da realização de um comportamento para obter uma recompensa ou resultado, mas esse mesmo resultado encontra-se em harmonia com outros aspetos do *self*, isto é, o foco deixa de ser unicamente instrumental, uma vez que os resultados tornam-se ferramentas que estão de acordo com valores internos dos indivíduos e procuram alcançar objetivos de vida (Niemi et al., 2006; Pintrich & Schunk, 2002 citados por Sungur & Senler, 2010; Ryan & Deci, 2000, 2020).

Assim, considerando os diferentes passos do processo de internalização, existe outra forma de analisar a motivação, indo para além do eixo de motivação intrínseca e motivação extrínseca, mas considerando também o eixo de motivação controlada e motivação autónoma. Com base nesta perspetiva, a regulação externa e introjetada constituem os tipos de motivação controlada, enquanto a motivação intrínseca e as regulações identificada e integrada constituem os tipos de motivação autónoma (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020). Por fim, no contexto da Teoria da Autodeterminação, é também crucial o reconhecimento de um conjunto de necessidades básicas que devem ser satisfeitas para assegurar o processo de internalização. Assim, podemos distinguir a necessidade de autonomia, competência e relacionamento como importantes para assegurar a motivação dos/as estudantes, uma vez que a crença da possibilidade de serem autónomos nas suas escolhas, o sentimento de que estes são capazes de realizar uma tarefa ou concretizar um objetivo e as ligações criadas com os outros indivíduos levam a maior bem-estar e tendem a criar motivações de foco mais autónomo e intrínseco (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2006).

2.2. Teoria dos Objetivos de Realização

Outro dos conceitos mais importantes a ter consideração quando estudamos as percepções dos/as estudantes face à sua aprendizagem é o conceito de objetivo. Segundo a Teoria dos Objetivos de Realização (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Elliot & McGregor, 2001; Kaplan & Maehr, 2007; Nicholls, 1984; Maehr & Meyer, 1997; Pintrich, 2000; Urdan & Maehr, 1995), um “objetivo” é, essencialmente, a razão pela qual realizamos uma atividade ou tarefa. Ou seja, um objetivo é o que explica os comportamentos de um indivíduo face à obtenção ou evitamento de certos resultados (Kaplan & Maehr, 2007; Maehr & Nicholls, 1980, citados por Wentzel & Miele, 2009). Segundo esta teoria, os objetivos indicam as razões e motivos subjacentes à realização de um comportamento, enquanto a motivação dirige o comportamento aquando da sua operacionalização, isto é, a motivação dirige o início, continuação e qualidade de um comportamento (Dweck & Elliott, 1983; Maehr & Meyer, 1997). Desta forma, a teoria dos objetivos foca-se em entender o *porquê* de um indivíduo querer obter ou alcançar algo e não necessariamente *qual* esse objetivo (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Nicholls, 1980, citados por Wentzel & Miele, 2009; Nicholls, 1984; Urdan & Maehr, 1995).

Das conceptualizações teóricas que envolvem os diferentes tipos de objetivos adoptados pelos indivíduos, dois grandes tipos encontram-se centrais e comuns a todas as perspetivas, os objetivos de mestria e os objetivos de desempenho (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Os objetivos de mestria destacam a aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências através de esforço continuado, sendo então o foco primariamente no processo de desenvolvimento e de construção da aprendizagem e não na demonstração de competências para os outros (Kaplan & Maehr, 2002, citados por Wentzel & Miele, 2009). Assim, o processo é essencialmente autorreferencial e intrapessoal, uma vez que o único foco de comparação é o próprio indivíduo, mas em pontos diferentes do processo de aprendizagem (Ames, 1992; Nicholls, 1984).

Pelo contrário, os chamados objetivos de desempenho focam-se na demonstração das capacidades a outros indivíduos (Kaplan & Maehr, 2002, citados por Wentzel & Miele, 2009). Assim, o foco está em demonstrar aos outros que o indivíduo é capaz de realizar uma certa tarefa ou que tem conhecimentos sobre um certo tópico (Ames, 1992). Contrariamente aos objetivos de mestria, os objetivos de desempenho destacam a comparação com os outros indivíduos, pois é com base nos outros que um indivíduo consegue averiguar se o seu objetivo foi alcançado ou não (Maehr & Nicholls, 1980, citados por Wentzel & Miele, 2009). Este tipo de objetivos enquadra a aprendizagem como o caminho através do qual os indivíduos

conseguem proteger o seu ego, ao demonstrarem o seu sucesso ao mundo exterior (Wentzel & Miele, 2009).

Outro eixo importante de estudo na Teoria dos Objetivos de Realização é o de aproximação/evitamento. Este é visto muitas vezes conjuntamente com o eixo de mestria/desempenho e permite uma maior diferenciação dos diferentes tipos de objetivos dos indivíduos, com certas conceptualizações da Teoria dos Objetivos distinguindo quatro grandes subtipos de objetivos: (a) mestria de aproximação, (b) mestria de afastamento, (c) desempenho de aproximação e (d) desempenho de afastamento (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000).

Os objetivos de aproximação, tal como o nome indica, focam-se na obtenção de um certo resultado, isto é, correspondem a uma tentativa de alcançar certos objetivos que os indivíduos desejem. No caso dos objetivos de mestria de aproximação, o foco é em aprender e compreender os conteúdos que lhes são apresentados, enquanto os objetivos de desempenho de aproximação focam-se em utilizar os conhecimentos adquiridos para demonstrar os seus conhecimentos e ultrapassar os outros indivíduos. Em contraste, os objetivos de evitamento procuram proteger o indivíduo, através do afastamento de estados ou resultados indesejáveis, tal como não perder conhecimentos ganhos previamente (objetivos de mestria de evitamento) ou não demonstrar falta de capacidades perante outros indivíduos (objetivos de desempenho de evitamento) (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Reis, 2003; Pintrich & Schunk, 2002, citados por Sungur & Senler, 2010).

2.3. Objetivos no Contexto de Aprendizagem

Várias relações entre tipos de objetivos e aprendizagem foram encontradas em estudos prévios (e.g., Chazan et al., 2022; Harackiewicz et al., 2000; Pintrich, 2000). Nomeadamente, estudos apontam a importância e os benefícios do foco em objetivos de mestria de aproximação, uma vez que estes promovem não só o interesse pela aprendizagem, mas também ajudam a desenvolver capacidades de processar informação e estratégias metacognitivas (Chazan et al., 2022; Harackiewicz et al., 2000; Pintrich, 2000). Um ponto de debate sobre a aprendizagem é que esta é muitas vezes equiparada a melhores resultados académicos, sendo estes geralmente medidos através de processos normativos de avaliação (i.e., classificações obtidas em exames) (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz et al., 2000; Harackiewicz et al., 2002; McGregor & Elliot, 2002). No entanto, a mestria, associada a uma melhor aprendizagem, pode não refletir-se necessariamente em boas notas, isto é, estudantes com foco na mestria podem não se interessar pelos resultados que retiram nas avaliações formais,

tornando assim o uso destes como forma de medição de aprendizagem destes mesmo estudantes possivelmente incorreto (Church et al., 2001; Elliot & McGregor, 2001).

No que diz respeito aos objetivos de desempenho de evitamento, vários estudos apontam estes como sendo os mais prejudiciais à aprendizagem, sendo que estes são muitas vezes relacionados com maiores níveis de ansiedade e níveis mais reduzidos de interesse e piores resultados (Church et al., 2001; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001). Já os objetivos de desempenho de aproximação, apesar de predizerem maiores valores de ansiedade e emocionalidade quando comparados com os de mestria de aproximação, encontram-se positivamente relacionados com melhores resultados académicos (Chazan et al., 2022; Harackiewicz et al., 2002; Middleton & Midgley, 1997). Por fim, objetivos de mestria de evitamento predizem também maiores níveis de ansiedade (Elliot & McGregor, 2001); no entanto, à semelhança dos objetivos de mestria de aproximação, estes incentivam o uso estratégias metacognitivas, mas para o afastamento de resultados negativos, associando-se assim a relações negativas com o desempenho e, subsequentemente, a piores resultados académicos (Zusho et al., 2007).

Os conceitos de múltiplos-objetivos e de estabilidade são também relevantes na relação entre os objetivos e a aprendizagem. Vários investigadores verificaram que muitos/as estudantes tendem a priorizar diversos tipos de objetivos em simultâneo (e.g., Pintrich, 2000b). Por exemplo, um aluno pode realizar uma tarefa pois quer aprender mais e desenvolver as suas capacidades e também ter uma boa classificação final. De facto, este foco em diversos objetivos ajuda a colmatar as problemáticas associadas a alguns dos tipos de objetivos quando considerados isoladamente. Por exemplo, Daniels e colaboradores (2008), no seu estudo com alunos universitários identificaram quatro grupos de estudantes, sendo que os que apresentavam um foco tanto na mestria, como no desempenho obtiveram resultados académicos equivalentes aos/as estudantes cujo foco era só a mestria ou só o desempenho. No entanto, a grande diferença advinha a nível emocional e psicológico, sendo que os/as estudantes que apresentavam múltiplos objetivos e os/as estudantes cujo foco era a mestria apresentavam melhores resultados em variáveis como a ansiedade e o sucesso esperado, quando comparados com o grupo cujo foco era apenas o desempenho. Resultados semelhantes foram obtidos por Lo e colaboradores (2017), que concluíram que alunos do ensino básico que apresentavam um foco no sucesso (objetivos de mestria de aproximação e de desempenho de aproximação) apresentavam melhores resultados a nível de motivação, de desempenho e de cognição. Estes resultados permitem uma visão mais completa da forma como os objetivos funcionam em conjunto, podendo assim concluir-se que as características menos adaptativas dos objetivos de

desempenho são colmatadas pelas características adaptativas dos objetivos de mestria e que um foco em diversos objetivos pode ser mais benéfico para os/as estudantes do que o foco em apenas um tipo de objetivos.

O outro grande conceito que é importante quando falamos dos objetivos dos/as estudantes, relaciona-se com a sua continuidade e estabilidade ao longo do tempo. De facto, vários estudos procuram compreender se os objetivos tendem a alterar-se com o passar dos anos (e.g., An et al., 2023; Corker et al., 2013; Fryer & Elliot, 2007; Lee et al., 2017). Isto é de especial interesse no contexto da educação, pois com as alterações ao nível do desenvolvimento e ao nível de complexidade de conteúdos na progressão dos estudos, podem existir alterações nas perceções dos/as estudantes e subsequentemente podem contribuir para os objetivos em que estes procuram investir. A investigação sobre este tópico, no entanto, não é tão linear como a investigação sobre outros aspetos relacionados com os objetivos, pois apesar de existirem evidências de estabilidade no que diz respeito aos objetivos, existem também claras evidências de variância, sendo a tendência de diminuição de certos tipos de objetivos. Especificamente, Corker e colaboradores (2013) verificaram que quer os objetivos de mestria (evitamento e aproximação) quer os objetivos de desempenho de evitamento apresentam uma diminuição ao longo dos semestres, sendo a diminuição mais acentuada no início do percurso universitário. Estudos mais recentes reforçam esta diminuição ao nível dos objetivos de mestria, tanto no contexto universitário (e.g., An et al., 2023), como com estudantes do ensino secundário (e.g., Gomes et al., 2018). Possíveis explicações para esta diminuição prendem-se por fatores como a proximidade de momentos de avaliação (i.e., quando existem momentos de avaliação próximos, os/as estudantes tendem a focar-se no desempenho nesse momento) e o foco nas avaliações e nas classificações obtidas pelos/as estudantes por parte das instituições, que condicionam estes a alterar o seu foco da mestria para o desempenho (Gomes et al., 2018). Outra possível explicação relaciona-se com o facto da diminuição do foco em objetivos de mestria ocorrer muitas vezes em fases iniciais do percurso académico. Esta ocorrência dá-se devido ao facto de que no início do percurso académico, os objetivos dos/as estudantes tendem a alinhar-se com as suas expectativas pessoais, valores, interesses e desejos. No entanto, à medida que estes são confrontados com pressões e desafios externos (i.e., avaliações), existe uma tendência para que esses objetivos se alterem de um foco na mestria para um foco no desempenho. Assim, a necessidade de se ajustar às expectativas e desafios do contexto leva-os a reavaliar a sua realidade, adaptando os seus objetivos (An et al., 2023; Fryer & Elliot, 2007).

Em conclusão, a Teoria dos Objetivos de Realização (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Elliot & McGregor, 2001; Kaplan & Maehr, 2007; Nicholls, 1984; Maehr &

Meyer, 1997; Pintrich, 2000; Urdan & Maehr, 1995) é uma ferramenta muito útil no entendimento da relação entre os processos de aprendizagem e aspectos cognitivos dos/as estudantes, fornecendo informação sobre os diferentes tipos de objetivos que podem ser adotados pelos alunos e a sua relação com diferentes resultados ao nível académico (e.g., desempenho, ansiedade, uso estratégico de informação).

2.4. Motivação e Objetivos

Uma vez que os objetivos informam sobre as razões para um comportamento e a motivação serve de propulsor e controlador do processo, ambos encontram-se interligados. A relação entre os objetivos propostos no âmbito da Teoria dos Objetivos de Realização e os diferentes tipos de motivação descritos pela Teoria da Autodeterminação é muito estudada, especialmente na literatura sobre a educação e os processos de aprendizagem (e.g., Alkharusi, 2008; Sungur & Senler, 2010). Aquando da génese da teoria dos objetivos, os investigadores já reconheciam a existência dessa mesma relação, concluindo que valores elevados de motivação intrínseca estariam associados a objetivos de mestria, pelo seu foco mais interno e desenvolvimento de melhores capacidades dos indivíduos para lidar com dificuldades e persistir nos seus comportamentos (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). O inverso acontecia com valores elevados de motivação extrínseca que estariam associados a objetivos de desempenho, que levariam a menor persistência e continuidade de comportamentos ao longo do tempo e pelo seu foco em recompensas externas (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Outros estudos aprofundaram esta relação, mostrando que os objetivos de mestria de aproximação se encontram associados à motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000; Fairchild et al., 2005; Malmberg, 2006; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2006).

Fairchild e colaboradores (2005) aprofundaram o conhecimento sobre esta relação no seu estudo com estudantes universitários, uma vez que encontraram relações positivas entre a motivação intrínseca e os objetivos de aproximação (mestria e desempenho) e os objetivos de mestria de evitamento. Encontraram também uma relação positiva entre a motivação extrínseca e os objetivos de evitamento (desempenho e mestria) e os objetivos de desempenho de aproximação. Por fim, encontraram uma relação negativa entre a motivação e os objetivos de mestria de aproximação. Os resultados deste estudo mostram então que a relação entre objetivos e motivação vai para além da dimensão de mestria e de desempenho, sendo que a aproximação e o evitamento mostram ser fatores importantes. Resultados semelhantes foram também encontrados por Malmberg (2006) no seu estudo com professores em formação, mostrando que existia uma relação positiva entre os objetivos de evitamento e a motivação

extrínseca, bem como entre os objetivos de aproximação e a motivação intrínseca, indo assim ao encontro dos resultados obtidos em estudos anteriores (e.g., Elliot & Church, 1997).

Sungur e Senler (2010) procuraram também obter mais respostas sobre a relação entre os tipos de objetivos e os diferentes tipos de motivação, especificamente no caso de estudantes do ensino primário, tendo encontrando relações negativas entre três dos tipos de regulações (externa, introjetada e identificada) e os objetivos de mestria de aproximação. Estes resultados, quando relacionados com a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020) que explica que os tipos de regulação externa, introjetada e identificada são os menos internalizados, servem de possível explicação da relação negativa entre estes e objetivos de mestria de aproximação, cujo foco é interno. No caso dos objetivos de evitamento, os objetivos de mestria mostraram-se positivamente relacionados com as regulações externa e introjetada, mas negativamente relacionados com a motivação intrínseca, enquanto os objetivos de desempenho se encontraram negativamente relacionados também com a motivação intrínseca.

Especificamente no contexto português, o estudo de Gomes e colaboradores (2018) com estudantes do ensino secundário encontrou evidências de que existe uma relação forte entre a motivação e os objetivos de mestria, indicando que a orientação para a mestria indica também uma maior orientação para a aprendizagem. Mais recentemente, Rothes e colaboradores (2022), encontraram relações positivas entre a motivação autónoma e os objetivos de mestria, bem como entre a regulação externa e ambos os tipos de objetivos de desempenho (evitamento e aproximação). Estes encontraram também relações negativas entre a regulação externa e os objetivos de mestria. Um ponto interessante sobre os resultados deste estudo prende-se pelo facto de que a regulação introjetada apresentava-se positivamente relacionada tanto com os objetivos de mestria, como com os de desempenho, mostrando assim que pode existir uma sobreposição entre os objetivos e que um estudante pode apresentar igualmente orientação para a mestria, como para o desempenho.

Assim, com base nestes estudos, podemos concluir que os conceitos de motivação e de objetivos se encontram interligados, sendo que a motivação intrínseca se encontra relacionada principalmente com a obtenção ou o alcançar de certos resultados (i.e., objetivos de aproximação) e que a motivação extrínseca se encontra relacionada com a proteção ou o afastamento de resultados negativos para o indivíduo (i.e., objetivos de evitamento). No entanto, apesar de diversos estudos reconhecerem que existe uma ligação entre os tipos de motivação e a subsequente adoção de certos tipos de objetivos, a literatura sobre o efeito de certos aspetos estruturantes do contexto educacional, nomeadamente os processos de avaliação, na relação entre estas duas variáveis, nomeadamente nos contextos universitários portugueses

é ainda escassa, o que leva à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a influência deste conceito.

2.5. Práticas Avaliativas

Um elemento central do contexto educativo e fase importante do processo de aprendizagem, em contextos mais formais, é a avaliação de conhecimentos e competências. As formas de avaliar o progresso variam no seu tipo e no seu propósito, mas todas visam informar sobre as aprendizagens dos indivíduos e servem para monitorizar o processo educativo. É possível classificar as formas de avaliação como alternativas e tradicionais (Alkharusi, 2008; Ardhaoui et al., 2021; Nasab, 2015; Phongsirikul, 2018; Quansah, 2018; Reeves, 2000).

Numa perspetiva mais tradicional, o conhecimento é visto como universal e imutável, isto é, o conhecimento é uma meta igual para todos os indivíduos. Esta visão assume também a obtenção de conhecimento como um processo passivo em que um/a estudante é um receptáculo vazio em que o professor deposita o conhecimento, pressupondo assim também uma visão hierárquica do processo de aprendizagem, em que o professor tem total poder e controlo sobre o que deve ser aprendido e avaliado (Anderson, 1998).

Esta visão dita a forma como as tipologias de avaliação são conceptualizadas, sendo que na perspetiva tradicional, a avaliação é vista como objetiva e neutra, sendo o seu propósito principal a documentação da aprendizagem, procurando separar os/as estudantes que realizaram as aprendizagens, dos/as que não o fizeram. Estas avaliações colocam então um maior ênfase em instrumentos individuais cujo principal foco é demonstrar e reproduzir informação que permita a obtenção de um resultado quantificável (e.g., testes e exames individuais). Assim, esta visão é também caracterizada por colocar um maior foco nos produtos finais como a melhor fonte de informação sobre a aprendizagem (Anderson, 1998).

A origem do movimento para o uso de metodologias mais alternativas surge no fim do séc XX e ocorre principalmente por uma alteração da forma como a aprendizagem é conceptualizada e de uma alteração da visão sobre qual é o propósito da avaliação (Anderson, 1998). A visão alternativa é então baseada num conjunto diferente de assunções da tradicional. Uma das principais é a visão de que o conhecimento é algo que varia de indivíduo para indivíduo, sendo então impossível uma visão consensual do que este deve ser. Esta visão pressupõe também a aprendizagem como um processo ativo e colaborativo, tanto entre estudantes, como na relação com o professor, sendo que todas as partes partilham conhecimento, trabalham em conjunto, existindo um processo democrático na avaliação, quebrando assim as hierarquias de poder e controlo (Anderson, 1998). Estes pressupostos são

depois também traduzidos nas metodologias e na visão do que avaliação deve medir, sendo que existe uma valorização tanto do processo, como dos produtos da aprendizagem. A avaliação tem, então, como principal propósito ajudar a progredir na aprendizagem e não apenas reportar as aprendizagens previamente obtidas, recorrendo a metodologias e instrumentos cujo foco é o desenvolvimento de pensamento crítico, isto é, instrumentos que requerem que os/as estudantes observem, questionem, pensem e testem as suas ideias em contextos realistas (Anderson, 1998).

Esta perspetiva foi também explorada por Reeves (2000), que explica que a avaliação alternativa pode ser dividida em duas abordagens: avaliação de processo/autêntica e avaliação de portfolio. A primeira, como o nome indica, assenta em dois grandes conceitos: o de autenticidade e o de performance. Quando vistos em conjunto, estes descrevem avaliações que permitem que as respostas dos/as estudantes sejam analisadas, de forma direta e indireta, isto é, seja possível não só a resposta em si e o seu conteúdo, mas também que permitam aferir informação sobre a forma como o estudante pensou e consolidou o conteúdo (processo) e que as avaliações apresentem situações que representem problemas realistas (autenticidade). A segunda abordagem descreve essencialmente duas técnicas que representam os princípios associados à avaliação alternativa, os portfolios e os projetos. Ambos os tipos de instrumentos são boas representações dos princípios de autenticidade e performance, uma vez que ambos enfatizam o esforço cumulativo e continuado dos/as estudantes no planeamento e realização de tarefas (Reeves, 2000). Os portfolios enfatizam especialmente a construção do conhecimento dos/as estudantes em relação a um tópico específico e são boas fontes de informação do progresso tanto para o/a estudante, como para o professor. Os projetos são mais dispendiosos em termos de tempo de planeamento, realização e avaliação, mas essa é igualmente uma das suas vantagens, pois coloca mais responsabilidade nos/as estudantes e incentiva o uso de estratégias de resolução de problemas e de manutenção de progresso (Reeves, 2000).

Assim, quanto aos instrumentos de avaliação, podemos essencialmente fazer a distinção entre os mais tradicionais e os mais alternativos, sendo que estes variam principalmente quanto ao nível de complexidade e à quantidade de tempo necessário para completar as tarefas (Gronlund, 2006, citado por Alkharusi, 2008; Quansah, 2018). Alguns exemplos de formas tradicionais de avaliação incluem testes e exames individuais (e.g., perguntas de escolha-múltipla, verdadeiro/falso ou ligação de itens). Já as tipologias alternativas são constituídas por tarefas como portefólios, trabalhos de aplicação, observações e entrevistas (Gronlund, 2006, citado por Alkharusi, 2008; Quansah, 2018).

Outro aspecto importante a ter em consideração sobre a avaliação relaciona-se com o seu propósito, sendo que as metodologias/instrumentos em si não ditam necessariamente o propósito para o qual uma avaliação é feita (Dolin & Evans, 2018). Assim, os processos de avaliação formativos apresentam como principal propósito apoiar o processo de aprendizagem através do fornecimento de feedback e apoio continuado, procurando identificar quais as necessidades dos/as estudantes e incentivando a partilha de informação entre pares e com professores, procurando ajudar os/as estudantes a atingir patamares mais elevados na sua aprendizagem. Os processos formativos são também úteis para os professores, uma vez que permitem uma visão mais aprofundada das necessidades e objetivos de cada estudante, permitindo assim definir formas de ultrapassar as dificuldades sentidas e atingir esses mesmos objetivos (McManus, 2008, citado por Ozan & Kincal, 2018; Miller & Lavin, 2007; Wuest & Fissette, 2012, citados por Ozan & Kincal, 2018). Os quatro grandes componentes da avaliação formativa são descritos na literatura como sendo (a) explicação de objetivos e critérios para o sucesso, (b) aumento da qualidade do diálogo e da partilha, (c) aumento da qualidade do feedback e dos processos de atribuição de notas e (d) utilização de autoavaliação e de avaliação entre pares (Black et al., 2003 citados por Ozan & Kincal, 2018; Wiliam, 2011; Wiliam & Thompson, 2007).

A avaliação sumativa encontra-se muitas vezes associadas à avaliação dos conhecimentos aquando da conclusão de uma certa parte do processo educativo (William, 2000, citado por Houston & Thompson, 2017). Assim, o principal propósito deste tipo de avaliação é reportar as competências e o nível de conhecimento de um indivíduo sobre um tópico específico, num certo momento no tempo. Desta forma, ao contrário da avaliação formativa, a avaliação sumativa procura evidências da aprendizagem dos/as estudantes com base em critérios previamente estabelecidos e limita-se a reportar esses mesmos resultados. Este tipo de avaliação é necessário, pois permite uma forma mais concisa e precisa de avaliar o progresso dos/as estudantes e de disseminação desse progresso. Em conclusão, a avaliação formativa ajuda no processo de aprendizagem e na organização de aprendizagens futuras, enquanto a avaliação sumativa reporta e certifica a aprendizagem obtida pelos/as estudantes para entidades exteriores (Dolin & Evans, 2018).

Desta forma, e considerando o que foi explicado sobre avaliação tradicional e alternativa, é possível verificar que a tendência é de a avaliação tradicional apresentar características mais sumativas, enquanto que a alternativa apresenta características mais formativas. No entanto, ambas as abordagens podem estar presentes em diferentes tipologias de avaliação e estas semelhanças não devem ser vistas como indicando que os processos de avaliação sumativos e

formativos são contrários, ou que um é necessariamente melhor do que o outro. Certos autores, como Lau (2016), reconhecem a importância de ambos os tipos de avaliação, afirmando que “a avaliação sumativa e formativa precisam de trabalhar em harmonia e não deverão ser apenas vistas como opostos”. Isto tinha também sido referido anteriormente, por Knight (2002), que identificou as semelhanças entre os tipos de avaliação, sendo que (a) ambos procuram evidências sobre a aprendizagem dos indivíduos, (b) a informação obtida é julgada pelos indivíduos que procuram a associar com as evidências e com os critérios estabelecidos e (c) esses mesmos julgamentos fornecem informação e promovem a comunicação.

2.6. Avaliação, Motivação e Objetivos

A avaliação encontra-se relacionada com a motivação e objetivos de aprendizagem, uma vez que as diferentes tipologias de métodos avaliativos, bem como a forma como são utilizadas, afetam as percepções dos/as estudantes e, subsequentemente, podem afetar os níveis motivacionais e os objetivos por estes definidos (Alkharusi, 2008). Quanto à tipologia escolhida, a literatura sugere que os métodos alternativos são associados à motivação intrínseca, devido à natureza mais autêntica e desafiante deste tipo de avaliação, promovendo uma aprendizagem mais profunda (Darling-Hammond et al., 1995, citados por Alkharusi, 2008; Ardhaoui et al., 2021; Hargreaves et al., 2002; Quansah, 2018), enquanto a motivação extrínseca se encontra associada aos métodos tradicionais e ao seu foco em perguntas diretas e de resposta fechada, caracterizadas pela facilidade de cotação (Shepard, 2000). Para além disso, a literatura informa que níveis apropriados de desafio nas tarefas, bem como autonomia e controlo sobre o que é aprendido, tendem a aumentar os níveis motivacionais dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à motivação intrínseca (Pintrich & Schunk, 2002 citados por Sungur & Senler, 2010; Ryan & Deci, 2000, 2020). Esta ocorrência vem da satisfação das necessidades básicas de competência e autonomia, ambas integrais à motivação intrínseca. Por outro lado, o foco no controlo de comportamentos e na competição estão associados a ambientes ameaçadores para os/as estudantes e a menor satisfação com a aprendizagem, podendo resultar em maiores níveis de motivação controlada (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020). Sungur e Senler (2010) verificaram que a ameaça percebida face aos processos de aprendizagem encontrava-se positivamente relacionada com a motivação controlada e negativamente associada com motivação autónoma. Também o foco da avaliação é central ao entendimento das motivações dos/as estudantes, sendo que vários estudos e profissionais reportam a importância do uso da avaliação formativa, uma vez que esta apoia e promove a

aprendizagem dos alunos (Bell & Cowie, 2001, citados por Ozan & Kincal, 2018; Dolin & Evans, 2018; Wiliam, 2011).

A relação entre a avaliação, as classificações e motivação dos/as estudantes foi também estudada por Chamberlin e colaboradores (2023) no contexto universitário, sendo que os resultados obtidos indicam que classificações quantitativas e ambientes cujo foco é maioritariamente obter classificações elevadas, promovem a competição e a comparação entre os/as estudantes, estando associado a maior ansiedade, medo de falhar e maiores sentimentos de falta de esperança. As classificações quantitativas são também problemáticas porque ofuscam o feedback recebido de outras formas de avaliação (Chamberlin et al., 2023). Estes autores ainda reforçam a ideia de que classificações quantitativas e ambientes cujo foco se centra nessas mesmas classificações, não aumentam a motivação dos/as estudantes para aprender, pois quando comparados com ambientes que se baseiam em sistemas de classificação alternativos, os/as estudantes apresentam menores valores de motivação intrínseca e autónoma.

Quanto à relação entre as tipologias de avaliação e os objetivos de aprendizagem, Alkharusi (2008), no seu estudo com estudantes do ensino básico, encontrou correlações negativas entre o uso de avaliações alternativas e a adoção de objetivos de desempenho de aproximação. Estes resultados suportam então a ideia de que o uso de métodos tradicionais de avaliação tende a promover o objetivo de não demonstrar incompetência perante os outros. Assim, este estudo sugere que o uso de métodos tradicionais de avaliação promove um foco em objetivos de desempenho. Kellaghan e colaboradores (1996), citados por Harlen e Deakin Crick (2003), também verificaram que estudantes que se focam apenas em avaliações externas (i.e., avaliações de natureza mais sumativa) apresentam maior probabilidade de apresentar objetivos de desempenho e que esse tipo de objetivos tende a promover uma aprendizagem mais superficial, especialmente quando comparados com objetivos de mestria.

Dado o papel central da avaliação no contexto educacional e os resultados de estudos passados (e.g., Alkharusi, 2008; Ardhaoui et al., 2021; Chamberlin et al., 2023; Dolin & Evans, 2018; Quansah, 2018; Wiliam, 2011) que encontram relações entre esta e a motivação e os objetivos de aprendizagem, torna-se evidente que a avaliação não é apenas um meio de reportar as competências e os conhecimentos, mas é também um elemento central do contexto educativo com influência nas motivações e nos objetivos de aprendizagem dos/as estudantes. Os resultados destes estudos sugerem que o tipo de avaliação utilizado em determinado contexto educativo pode atuar como um moderador da relação entre a motivação dos/as estudantes e os seus objetivos de aprendizagem. Estudar o efeito da avaliação como moderador desta relação é então de especial interesse, pois permite entender de que forma diferentes abordagens

avaliativas podem influenciar a relação entre as motivações, intrínsecas ou extrínsecas, e os objetivos de aprendizagem de desempenho ou de mestria.

2.7. O Presente Estudo

O presente estudo propôs-se então verificar e procurar evidências da influência da tipologia de avaliação na relação existente entre a motivação e os objetivos dos/as estudantes, tendo investigado o potencial papel moderador que esta variável pode ter.

A relação entre as motivações dos/as estudantes e os objetivos já foi previamente estudada, com a motivação intrínseca estando positivamente associada a uma maior adoção de objetivos de mestria e objetivos de aproximação, enquanto que a motivação extrínseca mostrou associações positivas com a adoção de objetivos de desempenho e objetivos de evitamento (e.g., Elliot & Church, 1997; Deci & Ryan, 2000; Fairchild et al., 2005; Malmberg, 2006; Rothes et al., 2022; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2006). Estas relações informaram as duas primeiras hipóteses do estudo, definidas como:

Hipótese 1. A Motivação Intrínseca correlaciona-se positivamente com os Objetivos de Mestria de Aproximação.

Hipótese 2. A Motivação Extrínseca correlaciona-se positivamente com os Objetivos de Desempenho de Evitamento.

A influência da avaliação foi o ponto principal do estudo e a sua relação com a motivação e adoção de objetivos foi verificada em estudos anteriores (e.g., Alkharusi, 2008; Ardhaoui et al., 2021; Chamberlin et al., 2023; Dolin & Evans, 2018; Quansah, 2018; Wiliam, 2011).

As avaliações tradicionais estão mais associadas à motivação extrínseca, uma vez que podem incentivar os/as estudantes a focar-se em recompensas externas, como notas ou classificações elevadas, bem como na comparação com os pares. Este tipo de avaliação também tende a fomentar a adoção de objetivos de desempenho e evitamento, onde o principal interesse é demonstrar competência e evitar erros visíveis. Por outro lado, as avaliações alternativas tendem a relacionar-se mais com a motivação intrínseca, devido ao seu carácter mais desafiador e autêntico, estimulando a curiosidade e o envolvimento ativo dos/as estudantes no processo de aprendizagem e satisfazendo as necessidades de competência e autonomia. Estas avaliações são também mais promotoras da adoção de objetivos de mestria e aproximação, pelo foco acrescido no processo e na construção do conhecimento.

Assim, com base nestas suposições, foram criadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 3. As tipologias de avaliação moderam a relação entre a Motivação Intrínseca e o estabelecimento de Objetivos de Mestría de Aproximação por parte dos/as estudantes do ensino superior, sendo que a relação positiva entre a motivação intrínseca e o estabelecimento de objetivos de mestría de aproximação é mais forte quando a tipologia de avaliação é alternativa ou mista.

Hipótese 4. As tipologias de avaliação moderam a relação entre a Motivação Intrínseca e o estabelecimento de Objetivos de Desempenho de Evitamento por parte dos/as estudantes do ensino superior, sendo que a relação negativa entre motivação intrínseca e o estabelecimento de objetivos de mestría de evitamento é mais forte quando a tipologia de avaliação é alternativa ou mista.

Hipótese 5. As tipologias de avaliação moderam a relação entre a Motivação Extrínseca e o estabelecimento de Objetivos de Mestría de Aproximação por parte dos/as estudantes do ensino superior, sendo que a relação negativa entre a motivação intrínseca e o estabelecimento de objetivos de mestría de aproximação é mais forte quando a tipologia de avaliação é tradicional.

Hipótese 6. As tipologias de avaliação moderam a relação entre a Motivação Extrínseca e o estabelecimento de Objetivos de Desempenho de Evitamento por parte dos/as estudantes do ensino superior, sendo que a relação entre motivação extrínseca e o estabelecimento de objetivos de desempenho de evitamento é mais forte quando a tipologia de avaliação é tradicional.

Por fim, foram também consideradas duas hipóteses a nível exploratório, procurando melhor compreender o papel da ausência de motivação (Amotivação). Foi proposto que a amotivação estaria relacionada negativamente com a procura de conhecimento característica dos objetivos de mestría de aproximação. Por outro lado, foi proposto também que esta estaria associada aos objetivos de desempenho de evitamento, pelo seu foco em evitar maus resultados. Ambas as relações seriam então afetadas pela avaliação da seguinte forma:

Hipótese 7. As tipologias de avaliação moderam a relação entre a Amotivação e o estabelecimento de Objetivos de Mestría de Aproximação por parte dos/das estudantes do

ensino superior, sendo que a relação negativa entre a amotivação e o estabelecimento de objetivos de mestria de aproximação é mais forte quando a tipologia de avaliação é alternativa ou mista.

Hipótese 8. As tipologias de avaliação moderam a relação entre a Amotivação e o estabelecimento de Objetivos de Desempenho de Evitamento por parte dos/as estudantes do ensino superior, sendo que a relação positiva entre a amotivação e o estabelecimento de objetivos de desempenho de evitamento é mais forte quando a tipologia de avaliação é tradicional.

Para este estudo, foram também considerados algumas variáveis cuja relação com as variáveis em análise já havia sido documentada em pesquisas anteriores. Por esse motivo, foram considerados como potenciais influenciadoras dos efeitos que a investigação se propunha analisar, tendo sido consideradas como possíveis covariáveis do estudo.

Uma variável importante a ter em consideração no presente estudo é a autoeficácia, pelo seu papel importante na aprendizagem e associações com a motivação e os objetivos de aprendizagem (e.g., Alkharussi, 2008; Alkharussi et al., 2014; Ayllón et al., 2019; Bandura, 2000; Brookhart & Bronowicz, 2003). Este conceito, associado à Teoria da Autoeficácia (Bandura, 2000), descreve a percepção interna de que o indivíduo é capaz de realizar um comportamento ou ação. A autoeficácia encontra-se associada especialmente à necessidade psicológica básica de competência, descrita na Teoria da Autodeterminação, e pode afetar o tipo de objetivos que os/as estudantes procuram atingir. Isto ocorre porque a autoeficácia é construída com base na análise de experiências passadas, no desempenho nessas mesmas atividades e no feedback dos outros (Bandura, 2000). Assim, um/a estudante que tenha tido dificuldades numa tarefa específica ou que o feedback relativo a essa mesma tarefa tenha sido negativo provavelmente sentirá que não tem competência para realizar outras tarefas semelhantes, podendo levar à adoção de objetivos cujo foco é evitar a perda de conhecimentos ou não demonstrar incompetência perante os outros (i.e., objetivos de evitamento). Pelo contrário, um/a estudante que apresente confiança na sua capacidade para completar/ter um bom desempenho num tipo de tarefa, mais provavelmente adotará objetivos mais ambiciosos e cujo foco é em obter mais conhecimentos e/ou obter melhores resultados (i.e., objetivos de aproximação). Esta ligação entre a autoeficácia e os tipos de objetivos foi confirmada por Alkharusi (2008), com a autoeficácia estando positivamente relacionada com a adoção de ambos os tipos de objetivos de aproximação (mestria e desempenho).

O Estatuto Socioeconómico é outra variável bastante estudada que tem demonstrado um impacto profundo em vários aspetos da vida dos indivíduos, influenciando as suas perceções, aspirações e motivação (e.g., Manstead, 2018). A influência do estatuto socioeconómico nas perceções torna-se especialmente evidente em contextos educacionais (e.g., Broer et al., 2019; Destin et al., 2019; Shin & So, 2018). Estatutos socioeconómicos mais baixos estão associados a desafios únicos, incluindo acesso limitado a uma educação de qualidade que pode prejudicar as aspirações educacionais e a autoconfiança dos indivíduos, podendo resultar em piores resultados académicos (Bae & Wickrama, 2015; Berkowitz et al., 2017; Liu et al., 2020).

Estudos passados encontraram também relações entre algumas das variáveis do presente estudo e variáveis relacionadas com os resultados académicos dos/as estudantes. Como mencionado anteriormente, a relação entre os objetivos e os resultados educacionais indica que os objetivos de mestria encontram-se associados a melhores resultados e que os objetivos de aproximação, pelo foco em atingir algo específico, iriam também levar a melhores resultados (e.g., Chazan et al., 2022; Harackiewicz et al., 2000; Pintrich, 2000). Luo e colaboradores (2011) reforçam esta ideia, concluindo que estudantes cujo perfil de objetivos incluía níveis mais altos de aproximação (tanto mestria, como performance) tinham melhores resultados quando comparados com estudantes cujo perfil de objetivos incluía altos níveis de evitamento. Mais especificamente, Senko (2019) explica também que os objetivos de mestria estão associados a melhores resultados quando as tarefas apresentam maior complexidade a nível de conhecimentos esperados dos/as estudantes e quando os interesses destes estão diretamente ligados aos tópicos da avaliação. Por outro lado, os objetivos de performance levam a melhores resultados quando os critérios de avaliação são claros e as tarefas são de menor complexidade e com um foco mais superficial em termos de conhecimentos.

Por fim, foram também encontradas algumas evidências ao nível do género no que diz respeito à relação com a motivação e com o estabelecimento de objetivos por parte dos/as estudantes, existindo uma maior tendência por parte de estudantes do género feminino de serem motivados de forma mais autónoma (e.g., Anderman, 1999; Ratelle et al., 2007) e com um maior uso de técnicas de *coping* (e.g., Bonneville-Roussy et al., 2017; Tamres et al., 2002) e estabelecimento de objetivos de mestria (e.g., Korpershoek et al., 2021). Por outro lado, estudantes do género masculino tendencialmente priorizam a performance e são motivados mais extrinsecamente (e.g., Korpershoek et al., 2021; Naz et al., 2020).

Assim, para o propósito do presente estudo, a autoeficácia, o estatuto socioeconómico, o género e os resultados académicos foram considerados como possíveis variáveis de controlo, tendo sido incluídos itens relativos a cada uma destas variáveis nas análises posteriores.

Capítulo III – Método

3.1. Participantes

Participaram neste estudo um total de 103 estudantes do ensino superior português. Desses 103 participantes, 19 indivíduos (18%) identificaram-se como pertencendo ao género masculino, enquanto 83 participantes (81%) indicaram pertencer ao género feminino. Além disso, 1 participante (1%) indicou pertencer a outro género. A distribuição etária dos participantes variou entre 18 e 50 anos, tendo a idade média sido de 23 anos ($DP = 5,10$). Noventa e um dos participantes (88%) encontravam-se entre os 18 e os 24 anos. Em relação à nacionalidade, 101 indivíduos (98%), indicaram ter nacionalidade portuguesa. Contudo, foram também registados dois participantes de outras nacionalidades, com um destes (1%) a indicar ter nacionalidade francesa e outro (1%) nacionalidade moldava.

Para o estatuto socioeconómico (medido com uma escala de 1 a 10, com 1 sendo menos estatuto e 10 mais estatuto), a média registada foi de 5,64 ($DP = 1,46$), com um valor mínimo de 2 e um valor máximo de 8, o que sugere que, em média, os participantes se posicionam ligeiramente acima do valor médio da escala, mas existe uma variação considerável nas respostas, com a grande maioria dos participantes reportando valores entre 4 e 7, sendo os valores 6 e 7 os quais com maior concentração de respostas, com 55 participantes (53%) indicando como pertencendo a um destes estes patamares. Os resultados mostram também que nenhum dos participantes se coloca nos extremos da escala no que diz respeito ao estatuto socioeconómico.

No que diz respeito à atividade profissional, 11 dos participantes (11%) indicaram estar empregados a tempo inteiro, 15 participantes (15%) reportaram trabalhar a tempo parcial, enquanto 77 indivíduos (75%) declararam que não estavam atualmente empregados, sendo estudantes a tempo inteiro.

Quanto à área do curso, usando as classificações descritas pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES, s.d.), verificou-se que a área com maior número de respostas foi a de Ciências Sociais e do Comportamento (e.g., Psicologia e Sociologia), com 42 participantes (41%). Em seguida, encontram-se as áreas de Saúde (e.g., Medicina e Fisioterapia) com 14 participantes (14%) e Matemática e Estatística (e.g., Matemática Aplicada e Estatística Aplicada) com 10 participantes (10%). O restante da amostra distribuiu-se pelas restantes áreas, com 7 participantes (7%) na área de Engenharia e Técnicas Afins (e.g., Engenharia Mecânica), 6 participantes (6%) em Ciências Empresariais (e.g., Gestão), 5 participantes (5%) em Ciências da Vida (e.g., Biologia), 4 participantes (4%) em Formação de Professores/Formadores e

Ciências da Educação (e.g., Educador de Infância), 4 participantes (4%) em Informática, 3 participantes (3%) em Humanidades (e.g., História), 3 participantes (3%) em Direito, 2 participantes em Artes (e.g., Ciências Musicais) e 1 participante (1%) em Serviços Sociais, Ciências Físicas (e.g., Física) e Ciências Veterinárias, respetivamente. Do total de participantes, 65 (63%) encontravam-se no primeiro ciclo de estudos do ensino superior e 38 participantes (37%) encontravam-se nos 2º ou 3º ciclos. Entre os estudantes do 1º ciclo, 22 encontravam-se no primeiro ano de licenciatura ou mestrado integrado (21%), 10 encontravam-se no 2º ano de licenciatura ou mestrado integrado (10%) e 33 encontravam-se no 3º ano de licenciatura (32%). Entre os estudantes de 2º e 3º ciclos, 9 (9%) e 26 (25%) encontravam-se no 1º e 2º anos de mestrado, respetivamente, com apenas dois estudantes (2%) reportarem se encontrarem nos 4º e 5º anos de mestrado integrado e um no 1º ano de doutoramento (1%).

Relativamente à instituição de ensino, 54 indivíduos (53%) reportaram frequentar instituições universitárias públicas, 27 indivíduos (26%) frequentavam instituições politécnicas públicas e 21 indivíduos (20%) frequentavam instituições universitárias privadas, com apenas 1 indivíduo (1%) a frequentar uma instituição cuja classificação não se inseria nas dimensões de instituição universitária ou politécnica. Para o propósito das análises estatísticas apenas foi considerada a dimensão pública ou privada da instituição, com 82 indivíduos (80%) frequentando instituições públicas de ensino superior e os restantes 21 indivíduos (20%) frequentando instituições de ensino superior privadas, tendo sido o indivíduo que reportou pertencer a outro tipo de instituição classificado como *missing*.

Para a classificação na unidade curricular (UC) foi considerado o valor médio, tendo este sido 14,96 valores ($DP = 2,77$), com o valor mínimo reportado tendo sido de 8, enquanto o valor máximo foi 20, sendo que na sua maioria (52%), os estudantes reportaram classificações entre os 15 e os 18 valores. Já a média dos participantes nos respetivos cursos foi de 14,91 valores ($DP = 1,68$). O valor mínimo reportado foi de 11, enquanto o valor máximo foi 19,6, com a maior concentração de participantes (67%) entre as classificações de 13 e 16 valores.

3.2. Instrumentos

Motivação. Para estudar a motivação dos estudantes foi utilizada a *Academic Motivation Scale* (AMS). Esta escala, composta por 28 itens, foi originalmente criada por Vallerand e colaboradores (1989) e foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Lopes e colaboradores (2016) utilizando para a resposta uma escala Likert de cinco valores (1 = *Não corresponde nada*; 5 = *Corresponde totalmente*). Esta escala consiste em sete subescalas, cada uma composta por quatro itens. Das sete subescalas três são relativas à Motivação Extrínseca,

três são relativas à Motivação Intrínseca e uma escala é referente à Amotivação (e.g., "*Honestamente não sei, acho que estive a perder tempo*"). As subescalas relativas à Motivação Intrínseca dizem respeito a três subtipos distintos de motivação: a Motivação para Saber (e.g., "*Porque me sinto satisfeito a aprender coisas novas*"), a Motivação para Realizar (e.g., "*Pelo prazer de superar algumas das minhas limitações*") e a Motivação para Experienciar Estimulação (e.g., "*Pelo prazer que me proporciona ler artigos interessantes*"). Por outro lado, as subescalas referentes à Motivação Extrínseca destacam os três tipos de regulações que constituem este tipo de motivação: Regulação Externa (e.g., "*Para obter um trabalho de maior prestígio e categoria*"), Regulação Introjetada (e.g., "*Para provar a mim próprio que consigo obter o grau académico*") e Regulação Identificada (e.g., "*Porque a formação me prepara melhor para uma carreira*").

Para o estudo da motivação foram criadas três variáveis distintas: Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca e Amotivação, compostas através da distribuição dos 28 itens com base na classificação da escala original de Vallerand e colaboradores (1992). Desta forma, os itens correspondentes à Motivação para Saber (Itens 2, 9, 16 e 23), à Motivação para Realizar (Itens 6, 13, 20 e 27) e à Motivação para Experienciar Estimulação (itens 4, 11, 18 e 25) compuseram a variável de Motivação Intrínseca ($\alpha = 0,87$). Os itens correspondentes à Regulação Externa (itens 3, 10, 17 e 24), à Regulação Introjetada (Itens 7, 14, 21 e 28) e à Regulação Identificada (itens 1, 8, 15 e 22) compuseram a variável de Motivação Extrínseca ($\alpha = 0,76$). Por fim, os itens 5, 12, 19 e 26 compuseram a variável Amotivação ($\alpha = 0,75$).

Objetivos. O *Achievement Goal Questionnaire (AGQ)* é um instrumento que relata os objetivos definidos pelos/as estudantes e foi criado por Elliot e McGregor (2001). É composto por 12 itens, dividido em quatro subescalas, cada uma com três itens, sendo medidos numa escala Likert de sete valores (1 = *Nada Verdade*; 7 = *Totalmente Verdade*). A escala mede os quatro tipos de objetivos definidos no modelo 2x2 da Teoria dos Objetivos de Realização: Objetivos de mestria de aproximação (e.g., "*Quis aprender o máximo possível*") ; Objetivos de mestria de evitamento (e.g., "*Preocupou-me o facto de poder não aprender tudo o que poderia aprender*"); Objetivos de desempenho de aproximação (e.g., "*Foi importante para mim ter um desempenho melhor do que o dos outros alunos*") e Objetivos de desempenho de evitamento (e.g., "*Só queria evitar ter um mau desempenho*"). Para o propósito do presente estudo foi feita uma tradução (validada através de um procedimento de retroversão) e adaptação da escala para melhor representar os objetivos definidos pelos/as estudantes aquando da realização da UC escolhida.

A composição das variáveis relativas aos objetivos foi realizada com base na classificação original dos criadores da escala (Elliot & McGregor, 2001), com os itens 1, 2 e 3 correspondendo à variável de Objetivos de Desempenho de Aproximação ($\alpha = 0,87$), os itens 4, 5 e 6 correspondendo à variável de Objetivos de Mestria de Evitamento ($\alpha = 0,83$), os itens 7, 8 e 9 correspondendo à variável de Objetivos de Mestria de Aproximação ($\alpha = 0,84$) e os itens 10, 11 e 12 correspondendo à variável de Objetivos de Desempenho de Evitamento ($\alpha = 0,78$).

Avaliação. Para medir os tipos de avaliação foi pedido aos participantes que, pensando na última unidade curricular (UC) que realizaram, indicassem a quantos momentos avaliativos foram sujeitos. Em seguida, foram apresentadas diversas tipologias de avaliação que poderiam ser tradicionais (e.g., Testes/exames individuais e Ensaios) ou alternativas (e.g., Apresentações em grupo e Portefólios) e pedido aos participantes que indicassem quais desses melhor caracterizavam os momentos de avaliação da UC anteriormente indicada, bem como que indicassem o peso de cada elemento em termos de percentagem na avaliação total. Esta abordagem não só permite saber quais as principais formas de avaliação utilizadas, como também fornece informações sobre a quantidade de avaliações realizadas e sobre as tipologias a que é associado maior peso nas classificações finais dos estudantes. Para a escolha das tipologias e as suas classificações (e.g., tradicional, alternativa, mista) foram analisadas as classificações feitas pela literatura prévia (e.g., Alkharusi, 2008; Nasab, 2015; Phongsirikul, 2018; Reeves, 2000), bem como a inclusão de outras tipologias comuns em cursos superiores em Portugal (e.g., Relatórios Laboratoriais) baseadas nas definições prévias de avaliação alternativa e tradicional.

Para a criação de uma variável única de avaliação foram analisadas as respostas dadas pelos/as participantes, tanto no número e nas opções de tipologia de avaliação selecionadas, como também nas percentagens que os/as participantes atribuíram ao peso de cada elemento de avaliação. O principal critério para a classificação da avaliação de cada participante foi a tipologia com maior peso em termos de percentagem, ou seja, a avaliação foi classificada em tradicional ou alternativa com base no/s elementos cuja percentagem conjunta correspondia a, pelo menos, 2/3 (cerca de 66%) da totalidade da avaliação. Nos casos em que a percentagem se encontrava mais equilibrada (i.e., não existindo uma única tipologia de avaliação cuja percentagem de elementos fosse superior a 66%) a avaliação foi classificada como mista. Na ausência de informação sobre as percentagens de cada elemento ou na incapacidade de deduzir a tipologia de avaliação (e.g., se apenas foi selecionado um momento de avaliação e a tipologia

selecionada era tradicional, considerou-se que 100% da avaliação era de tipologia tradicional) a classificação foi realizada apenas com base nas tipologias selecionadas, com a seleção de elementos de avaliação tradicionais a corresponder a uma classificação de avaliação tradicional, a seleção de apenas itens alternativos a resultar numa classificação de avaliação alternativa e a seleção de, pelo menos, um item de cada a resultar numa classificação de avaliação mista.

Assim, após a análise dos dados com base nos critérios acima mencionados, a variável Avaliação foi criada com três possíveis classificações: Avaliação Tradicional (codificada como 1), Avaliação Mista (codificada como 2) e Avaliação Alternativa (codificada como 3) e subsequentemente recodificada numa variável *dummy* (1 = Avaliação Tradicional, 0 = Avaliação Alternativa ou Mista).

Autoeficácia. A Escala de Autoeficácia Geral é um instrumento constituído por 15 itens adaptado por Ribeiro (1995) da versão original de 23 itens de Sherer e colaboradores (1983). Esta mede a autoeficácia em três grandes dimensões: a de Iniciação e Persistência (e.g., “Quando faço planos tenho a certeza de que sou capaz de realizá-los”), a Eficácia perante a Adversidade (e.g., “Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida”) e Eficácia Social (e.g., “Tenho dificuldade em fazer novos amigos”) com seis, cinco e quatro itens associados, respetivamente. Esta é medida com uma escala Likert de sete pontos, classificados de 1 a 7 (1 = *Discordo Totalmente*; 7= *Concordo Totalmente*) e permite a elaboração de um perfil associado a cada uma das dimensões ou a atribuição de uma nota global de autoeficácia.

Para a composição de uma variável a ser utilizada nesta investigação foi apenas considerada a medida global de autoeficácia, obtida através da conjugação de todos os itens que compuseram a escala, com a inversão dos itens 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14 e 15, de forma a que esta fosse ascendente (i.e., 1 corresponde a baixa autoeficácia e 7 corresponde a alta autoeficácia). Assim, através do valor médio obtido foi então composta a variável Autoeficácia ($\alpha = 0,88$).

Questionário Sociodemográfico. Foram também realizadas questões relativas à nacionalidade, género, idade, ciclo de estudos, área científica do curso, classificação na UC (tendo sido pedido que considerassem a mesma UC utilizada no questionário relativo à avaliação) e média do curso, com o propósito de melhor caracterizar a amostra, tendo também sido incluído um item relativo à presença de atividade profissional remunerada. Para a medição

do estatuto socioeconómico percebido foi utilizada a *MacArthur Scale of Subjective Social Status* (Adler et al., 2000) em que foi pedido aos participantes que indicassem onde acreditavam encontrar-se a nível socioeconómico na sociedade, utilizando uma escala de 1 a 10, em que cada valor era representativo de um patamar de uma escada, sendo o fundo desta (1) representativo de um estatuto socioeconómico percebido como baixo e (10) o topo representativo de um estatuto socioeconómico percebido como alto.

No que diz respeito à variável Género, foi necessário a codificação de uma variável *dummy*, na qual 1 correspondia a género masculino e 0 a género feminino. Para as variáveis Classificação na UC e Média do Curso, foram classificadas como *missing* as situações em que os participantes não indicaram uma classificação numérica (e.g., “aprovado”) ou não reportaram quaisquer informações (e.g., “Não sei”). À semelhança da variável Género, as variáveis Tipo de Instituição e Ciclo de Estudos foram conjugadas através da criação de variáveis *dummy*. Para as análises estatísticas da variável Tipo de Instituição apenas foi considerado a dicotomia Privado/Público, refletida na variável criada (1 = instituição privada e 0 = instituição pública). O mesmo foi realizado para a variável Ciclo de Estudos, tendo-se focado na dicotomia 1º ciclo/2º e 3º ciclo (1 = 1º ciclo e 0 = 2º e 3º ciclo). Por fim, a Atividade Profissional foi separada em três variáveis: Atividade em Tempo integral, Atividade em Tempo Parcial e Sem Atividade Profissional.

3.3. Procedimento

Inicialmente, após a criação do questionário, foi realizada a submissão deste para análise pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL, tendo sido recebida a aprovação para o início da recolha de participantes. Subsequentemente o questionário foi transferido e adaptado para o uso na plataforma *Qualtrics*.

O estudo visou a participação de estudantes, sendo os únicos critérios de participação: (a) ser estudante do ensino superior, (b) apresentar-se a estudar em Portugal e (c) apresentar capacidade de ler e compreender a língua portuguesa. O recrutamento foi realizado através das redes sociais e outras plataformas digitais (e.g., *Instagram*, *Facebook*, *Whatsapp*) tendo sido distribuído entre o período de fevereiro e agosto de 2024. A participação tinha uma duração de aproximadamente 15 minutos, tendo sido realizada de forma anónima e sem a recolha de dados pessoais sobre os participantes, incluindo formas de identificação do meio digital (e.g., IP). Após a conclusão do período de recolha de dados, todos os dados foram analisados através do programa IBM-SPSS *Statistics* (Versão 29) e posteriormente discutidos.

3.4. Análises Estatísticas

Inicialmente foi realizado o tratamento dos dados, incluindo aspetos como a identificação e exclusão de respostas e de casos considerados *missing*, inversão de itens, criação de variáveis *dummy* e criação de subescalas, terminando com análise de medidas descritivas das diferentes variáveis. Em seguida, foram realizados testes de confiabilidade a todas as variáveis e subescalas que seriam utilizadas posteriormente, tendo sido então realizado um teste de α de *Cronbach*. O passo seguinte foi a realização de correlações simples entre todas as variáveis em estudo, incluindo todas as variáveis sociodemográficas. O teste utilizado foi a correlação simples de *Spearman*, uma vez que o pressuposto da normalidade não foi confirmado.

Por fim, foram realizadas 6 análises de regressão linear utilizando o *PROCESS macro* (Versão 49) para SPSS (Hayes, 2022) para avaliar se a tipologia de Avaliação modera a relação entre os diferentes tipos de Motivação (preditor) e os diferentes tipos de Objetivos (critério), controlando as variáveis Autoeficácia, Género e Classificação na UC (covariáveis). Estas análises dizem respeito e relacionam-se diretamente com as hipóteses em estudo, com a Avaliação (Tradicional/Mista ou Alternativa) moderando a relação entre a Motivação (Intrínseca/Extrínseca/Amotivação) e os Objetivos (Mestria de Aproximação/Desempenho de Evitamento), tendo se controlado também as variáveis Género, Autoeficácia e Classificação na UC. Para analisar a significância estatística, foi considerado um intervalo de confiança de 95% e todas as regressões utilizaram um $N = 97$, pois através dos critérios de definição das variáveis e de um método de filtragem *listwise*, certas variáveis incluíam valores omissos (e.g., Género, Classificação na UC).

Capítulo IV – Resultados

4.1. Estatísticas Descritivas

As medidas descritivas das principais variáveis em estudo encontram-se na Tabela 4.1. Esta Tabela inclui informações relativas às variáveis Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca, Amotivação, Objetivos de Mestria de Aproximação, Objetivos de Mestria de Evitamento, Objetivos de Desempenho de Aproximação, Objetivos de Desempenho de Evitamento, Autoeficácia e Classificação na UC. As variáveis Avaliação e Género não são incluídas na tabela devido à natureza dicotómica das mesmas. Quanto à variável avaliação, verificou-se que em 31 (30%) das respostas a avaliação foi de tipo tradicional, enquanto que 72 (70%) das respostas referiam-se à avaliação alternativa ou mista.

Tabela 4.1.

Estatísticas descritivas das variáveis do estudo

Variável	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Motivação Intrínseca	103	3,22	0,70
Motivação Extrínseca	103	3,74	0,60
Amotivação	103	1,90	0,81
Obj. Mestria de Aproximação	103	5,39	1,28
Obj. Mestria de Evitamento	103	5,04	1,52
Obj. Desempenho de Aproximação	103	3,34	1,69
Obj. Desempenho de Evitamento	103	4,36	1,69
Autoeficácia	103	4,72	0,99
Classificação na UC	97	14,96	2,78

Nota. DP= Desvio Padrão, M= Média

4.2. Correlações

Para a variável Avaliação foi verificada a existência de diversas correlações significativas fracas (ver Anexo A). Verificou-se uma relação positiva fraca com a variável Género ($\rho = 0,29$; $p = 0,003$) e uma correlação negativa moderada com a variável Idade ($\rho = -0,33$; $p < 0,001$), seguidas de correlações negativas fracas com as variáveis Classificação na UC ($\rho = -0,28$; $p = 0,006$) e Tipo de Instituição ($\rho = -0,23$; $p = 0,210$). Foi também verificada a existência de

correlações negativas fracas com as variáveis Motivação Intrínseca ($\rho = -0,22$; $p = 0,025$) e Objetivos de Mestría de Aproximação ($\rho = -0,21$; $p = 0,033$) e uma correlação positiva fraca com o Ciclo de Estudos ($\rho = 0,24$; $p = 0,015$).

Relativamente à variável Motivação Intrínseca verificou-se correlações significativas moderadas com os Objetivos de Mestría de Aproximação ($\rho = 0,44$; $p < 0,001$), com a Motivação Extrínseca ($\rho = 0,37$; $p < 0,001$), com a Autoeficácia ($\rho = 0,34$; $p < 0,001$) e com a Classificação da UC ($\rho = 0,31$; $p < 0,001$). Verificaram-se ainda correlações negativas fracas com as variáveis Amotivação ($\rho = -0,29$; $p = 0,003$) e Género ($\rho = -0,25$; $p = 0,012$). Já para a Motivação Extrínseca verificaram-se correlações significativas com as variáveis relativas aos objetivos e com uma das variáveis sociodemográficas, com correlações positivas moderadas com ambos os objetivos de Mestría: Aproximação ($\rho = 0,31$; $p = 0,002$) e Evitamento ($\rho = 0,36$; $p < 0,001$) e positivas fracas com os Objetivos de Desempenho de Evitamento ($\rho = 0,26$; $p = 0,008$) e com a variável Sem Atividade Profissional ($\rho = 0,20$; $p = 0,048$). A Amotivação encontrou-se também significativamente correlacionada com os Objetivos, apresentando uma correlação positiva fraca com os Objetivos de Desempenho de Evitamento ($\rho = 0,27$; $p = 0,005$) e uma correlação negativa moderada com os Objetivos de Mestría de Aproximação ($\rho = -0,391$; $p < 0,001$). Foi também verificado a existência de correlações negativas fortes com a Autoeficácia ($\rho = -0,523$; $p < 0,001$), moderadas com a Classificação na UC ($\rho = -0,33$; $p < 0,001$) e fracas com a Média do Curso ($\rho = -0,29$; $p = 0,004$).

Por fim, verificaram-se também diversas correlações significativas entre as variáveis relativas aos objetivos e as variáveis sociodemográficas, com os Objetivos de Mestría de Aproximação tendo correlações positivas moderadas com os Objetivos de Mestría de Evitamento ($\rho = 0,37$; $p < 0,001$) e com a Classificação na UC ($\rho = 0,30$; $p = 0,003$), bem como correlações positivas fracas com a Autoeficácia ($\rho = 0,28$; $p = 0,004$) e com a Média do Curso ($\rho = 0,22$; $p = 0,027$). Por outro lado, quanto aos Objetivos de Desempenho de Evitamento verificaram-se correlações positivas fracas com a Atividade Profissional em Tempo Parcial ($\rho = 0,20$; $p = 0,040$) e com o Ciclo de Estudos ($\rho = 0,21$; $p = 0,037$), bem como correlações negativas fracas com a Autoeficácia ($\rho = -0,29$; $p = 0,003$), com a Classificação na UC ($\rho = -0,26$; $p = 0,010$) e com a Idade ($\rho = -0,27$; $p = 0,005$), tendo se verificado também uma correlação negativa moderada com a Média do Curso ($\rho = -0,34$; $p < 0,001$). Já para Objetivos de Mestría de Evitamento apenas se verificaram correlações significativas com uma variável, a Idade, apresentando uma correlação negativa fraca ($\rho = -0,23$; $p = -0,020$). Os Objetivos de Desempenho de Aproximação não apresentaram quaisquer correlações significativas com os restantes tipos de objetivos e com as variáveis sociodemográficas.

Tendo em conta os resultados das correlações, foram consideradas nas análises subsequentes as variáveis Género, Autoeficácia e Classificação da UC como variáveis de controlo, a integrar com a Avaliação, Motivação e Objetivos nos modelos de regressão linear.

4.3. Regressões Lineares

Modelo 1. O primeiro modelo (Tabela 4.2) testou a relação entre a variável Motivação Intrínseca e os Objetivos de Mestria de Aproximação, tendo revelado que o modelo como um todo é significativo e explica cerca de 24,4% da variância nos Objetivos de Mestria de Aproximação ($R^2 = 0,24$; $p = 0,003$).

Estes resultados advêm principalmente da associação positiva e significativa entre a variável preditora e a variável critério, que sugere que quando existe um aumento na motivação intrínseca existe igualmente um aumento nos Objetivos de Mestria de Aproximação ($B = 0,65$; $p = 0,003$). Por outro lado, a variável moderadora não estava associada à variável critério ($B = -0,44$; $p = 0,741$), nem se verificou um efeito de interação significativo ($B = 0,01$; $p = 0,980$), levando assim à conclusão que a avaliação não se relaciona com os objetivos de mestria de aproximação, nem modera a relação entre a motivação intrínseca e estes. Igualmente, o género ($B = 0,34$; $p = 0,313$), a autoeficácia ($B = 0,12$; $p = 0,345$) e a classificação na UC ($B = 0,06$; $p = 0,188$) não estavam associadas à variável critério.

Tabela 4.2.

Modelo de moderação 1: Motivação intrínseca, objetivos de mestria de aproximação e avaliação

	B	EP	95% IC		p
			LL	UL	
Constante	1,87	0,95	-0,03	3,76	0,053
Interação	0,01	0,42	-0,83	0,85	0,980
Avaliação	-0,44	1,33	-3,08	2,20	0,741
Motivação Intrínseca	0,65	0,21	0,23	1,08	0,003
Género	0,34	0,33	-0,32	1,00	0,313
Classificação_UC	0,06	0,05	-0,03	0,15	0,188
Autoeficácia	0,12	0,13	-0,13	0,38	0,345

Nota. EP= Erro Padrão, IC= Intervalo de Confiança, LL= Limite Inferior, UL= Limite Superior

Modelo 2. No segundo modelo (Tabela 4.3), manteve-se a variável preditora Motivação Intrínseca, com a alteração da variável critério, de modo a considerar os Objetivos de Desempenho de Evitamento. À semelhança do primeiro modelo, este também se mostrou significativo, mas com uma redução na variância total explicada, correspondente a cerca de 16,8% ($R^2 = 0,17$; $p = 0,010$). Apenas a relação com a covariável Autoeficácia foi estatisticamente significativa ($B = -0,57$; $p = 0,002$), sugerindo que maior autoeficácia está associada a menor probabilidade de objetivos de desempenho de evitamento. A relação com a covariável Género ($B = -0,36$; $p = 0,439$), com a preditora ($B = 0,27$; $p = 0,356$) e com a moderadora ($B = -0,91$; $p = 0,618$), bem como o efeito de interação ($B = 0,22$; $p = 0,708$) mostraram-se não significativos, com o único caso particular sendo a variável Classificação na UC, que se apresentou quase significativo ($B = -0,13$; $p = 0,050$), sugerindo que pode existir uma associação negativa entre desempenho e objetivos de evitamento.

Tabela 4.3.

Modelo de moderação 2: Motivação intrínseca, objetivos de desempenho de evitamento e avaliação

	B	EP	95% IC		p
			LL	UL	
Constante	8,26	1,30	5,67	10,85	<0,001
Interação	0,22	0,58	-0,93	1,37	0,708
Avaliação	-0,91	1,82	-4,53	2,71	0,618
Motivação Intrínseca	0,27	0,29	-0,31	0,85	0,356
Género	-0,36	0,46	-1,26	0,55	0,439
Classificação_UC	-0,13	0,06	-0,25	<0,001	0,050
Autoeficácia	-0,57	0,18	-0,93	-0,22	0,002

Nota. EP= Erro Padrão, IC= Intervalo de Confiança, LL= Limite Inferior, UL= Limite Superior

Modelo 3. O terceiro modelo (Tabela 4.4) analisa a relação entre Motivação Extrínseca e Objetivos de Mestria de Aproximação, explicando cerca de 24,2% da variância na variável critério ($R^2 = 0,24$; $p < 0,001$). À semelhança do primeiro modelo, foi possível verificar a existência de associações positivas estatisticamente significativas entre a variável preditora e a

variável critério ($B = 0,86$; $p = 0,001$), com um aumento na motivação extrínseca estando associado a um aumento nos objetivos de mestria de aproximação. As variáveis Autoeficácia ($B = 0,32$; $p = 0,013$) e a Classificação na UC ($B = 0,09$; $p = 0,045$) mostraram igualmente associações positivas significativas com a variável critério, indicando que um aumento na autoeficácia e nas classificações está associado a um aumento nos objetivos de mestria de aproximação. A variável moderadora não mostrou um efeito significativo na variável critério ($B = 2,68$; $p = 0,121$), tal como a covariável género ($B = 0,26$; $p = 0,426$), no entanto, o efeito de interação neste modelo mostrou-se negativo e quase significativo ($B = -0,84$; $p = 0,070$).

Tabela 4.4

Modelo de moderação 3: Motivação extrínseca, objetivos de mestria de aproximação e avaliação

	<i>B</i>	EP	95% IC		<i>p</i>
			LL	UL	
Constante	-0,69	1,39	-3,45	2,08	0,623
Interação	-0,84	0,46	-1,75	0,06	0,070
Avaliação	2,68	1,71	-0,72	6,09	0,121
Motivação Extrínseca	0,86	0,26	0,35	1,37	0,001
Género	0,26	0,33	-0,39	0,92	0,426
Classificação_UC	0,09	0,05	<0,01	0,19	0,045
Autoeficácia	0,32	0,13	0,07	0,57	0,013

Nota. EP= Erro Padrão, IC= Intervalo de Confiança, LL= Limite Inferior, UL= Limite Superior

Modelo 4. O quarto modelo (Tabela 4.5) focou-se na relação entre a Motivação Extrínseca e os Objetivos de Desempenho de Evitamento, mostrando-se significativo e explicando cerca de 24,1% da variância ($R^2 = 0,24$; $p < 0,001$). Neste modelo, apenas as covariáveis Autoeficácia ($B = -0,54$; $p = 0,002$) e Classificação na UC ($B = -0,14$; $p = 0,029$) se mostraram significativas, ambas com relações negativas com a variável critério, indicando assim que um aumento na autoeficácia e nas classificações encontra-se associado a uma diminuição nos objetivos de evitamento. Por outro lado, a covariável Género ($B = -0,53$; $p = 0,221$), bem como as variáveis preditora ($B = 0,54$; $p = 0,111$) e moderadora ($B = -2,92$; $p = 0,196$) não mostraram efeitos

significativos, existindo também uma ausência de um efeito de interação significativo ($B = 0,74$; $p = 0,220$), levando assim a concluir que a avaliação não modera a relação entre a motivação extrínseca e os objetivos de desempenho de evitamento.

Tabela 4.5

Modelo de moderação 4: Motivação extrínseca, objetivos de desempenho de evitamento e avaliação

	<i>B</i>	EP	95% IC		<i>p</i>
			LL	UL	
Constante	7,07	1,82	3,45	10,68	<0,001
Interação	0,74	0,60	-0,45	1,93	0,220
Avaliação	-2,92	2,24	-7,37	1,53	0,196
Motivação Extrínseca	0,54	0,34	-0,13	1,21	0,111
Gênero	-0,53	0,43	-1,39	0,33	0,221
Classificação_UC	-0,14	0,06	-0,26	-0,01	0,029
Autoeficácia	-0,54	0,16	-0,87	-0,21	0,002

Nota. EP= Erro Padrão, IC= Intervalo de Confiança, LL= Limite Inferior, UL= Limite Superior

Modelo 5. O quinto modelo (Tabela 4.6) é foi o primeiro de dois modelos que analisa a relação entre a variável Amotivação e os Objetivos, neste caso com os Objetivos de Mestria de Aproximação, tendo este modelo sido significativo e explicando cerca de 21,2% da variância ($R^2 = 0,21$; $p = 0,001$). A variável preditora mostrou um efeito negativo significativo na variável critério ($B = -0,58$; $p = 0,009$), indicando assim que níveis mais elevados de amotivação estão associados a uma redução nos objetivos de mestria de aproximação. A variável moderadora mostrou também um efeito igualmente negativo e significativo ($B = -1,71$; $p = 0,010$), indicando assim que a avaliação tradicional se encontra associada a uma diminuição nos objetivos de mestria de aproximação. Verificou-se também um efeito de interação positivo e significativo ($B = 0,61$; $p = 0,043$), indicando que para valores mais baixos da variável moderadora, que no caso desta variável dicotômica representam a avaliação mista e alternativa existe um papel moderador significativo na relação entre a variável preditora e a variável critério ($B = -0,58$; $p = 0,009$) (Tabela 4.7). Estes resultados sugerem então que uma avaliação

alternativa ou mista tende a diminuir o efeito da amotivação nos objetivos de mestria de aproximação. Não se verificaram quaisquer efeitos significativos por parte das variáveis Género ($B = 0,13$; $p = 0,689$), Autoeficácia ($B = 0,12$; $p = 0,393$) e Classificação na UC ($B = 0,07$; $p = 0,153$).

Tabela 4.6

Modelo de moderação 5: Amotivação, objetivos de mestria de aproximação e avaliação

	<i>B</i>	EP	95% IC		<i>p</i>
			LL	UL	
Constante	5,01	1,22	2,59	7,43	0,001
Interação	0,61	0,30	0,02	1,21	0,043
Avaliação	-1,71	0,65	-3,00	-0,43	0,010
Amotivação	-0,58	0,22	-1,01	-0,15	0,009
Género	0,13	0,33	-0,53	0,79	0,689
Classificação_UC	0,07	0,05	-0,03	0,17	0,153
Autoeficácia	0,12	0,14	-0,16	0,40	0,393

Nota. EP= Erro Padrão, IC= Intervalo de Confiança, LL= Limite Inferior, UL= Limite Superior

Tabela 4.7

Efeitos condicionais do modelo moderação 5

Avaliação	<i>B</i>	EP	95% IC		<i>p</i>
			LL	UL	
0	-0,58	0,22	-1,01	-0,15	0,009
1	0,04	0,24	-0,45	0,52	0,882

Nota. EP= Erro Padrão, IC= Intervalo de Confiança, LL= Limite Inferior, UL= Limite Superior, 0= Avaliação Tradicional ou Mista, 1= Avaliação Tradicional

Modelo 6. Por fim, o sexto modelo (Tabela 4.8) analisou o efeito da variável Amotivação na variável Objetivos de Desempenho de Evitamento. Este foi, tal como os restantes, significativo e explicou 15,7% da variância ($R^2 = 0,16$; $p = 0,015$), sendo o modelo com menor variância

explicada. À semelhança dos restantes modelos cuja variável critério era a variável Objetivos de Desempenho de Evitamento, não foram encontradas associações estatisticamente significativas com a variável preditora ($B = 0,14$; $p = 0,646$) e com a moderadora ($B = 0,17$; $p = 0,845$), com a ausência de uma interação também estatisticamente significativa ($B = -0,23$; $p = 0,570$). Também não se verificaram associações estatisticamente significativas com as covariáveis Género ($B = -0,49$; $p = 0,280$) e Classificação na UC ($B = -0,11$; $p = 0,094$). Apenas a variável Autoeficácia demonstrou um efeito significativo ($B = -0,48$; $p = 0,014$), indicando que um aumento na autoeficácia está associado a uma diminuição nos objetivos de desempenho de evitamento, resultados estes que se assemelham também aos restantes modelos.

Tabela 4.8

Modelo de moderação 6: Amotivação, objetivos de desempenho de evitamento e avaliação

	<i>B</i>	EP	95% IC		<i>p</i>
			LL	UL	
Constante	8,21	1,64	4,95	11,48	<0,001
Interação	-0,23	0,40	-1,03	0,57	0,570
Avaliação	0,17	0,88	-1,57	1,91	0,845
Amotivação	0,14	0,29	-0,45	0,72	0,646
Género	-0,49	0,45	-1,38	0,40	0,280
Classificação_UC	-0,11	0,07	-0,03	0,02	0,094
Autoeficácia	-0,48	0,19	-0,16	-0,10	0,014

Nota. EP= Erro Padrão, IC= Intervalo de Confiança, LL= Limite Inferior, UL= Limite Superior

Capítulo V - Discussão

O presente estudo procurou aprofundar o conhecimento sobre as relações complexas existentes entre a motivação dos estudantes do ensino superior e a adoção de diferentes tipos de objetivos, considerando os possíveis efeitos que a tipologia de avaliação teria nessas relações, tendo por base a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020) e a Teoria dos Objetivos de Realização (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Elliot & McGregor, 2001; Kaplan & Maehr, 2007; Nicholls, 1984; Maehr & Meyer, 1997; Pintrich, 2000; Urdan & Maehr, 1995). Os resultados sugerem a existência de relações entre estas três variáveis. No entanto, algumas das relações previamente hipotetizadas não puderam ser confirmadas, especialmente no que diz respeito ao papel da avaliação como um moderador da relação entre a motivação e os objetivos.

5.1. Motivação e Objetivos

No que diz respeito à Hipótese 1, que propunha uma relação positiva entre a motivação intrínseca e os objetivos de mestria de aproximação, esta foi confirmada, estando os resultados de acordo com os de vários estudos prévios (e.g., Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2006), mostrando que existe uma relação positiva entre a motivação intrínseca e os objetivos de mestria de aproximação, com os alunos cuja motivação seja intrínseca, ou seja, baseada no seu desejo de compreender ou possuir conhecimento numa área específica, tendendo a procurar a obtenção desse mesmo conhecimento e a desenvolver novas competências através de esforço continuado (i.e., Objetivos de mestria de aproximação).

Por outro lado, a motivação extrínseca também mostrou uma relação positiva com os objetivos de mestria de aproximação (quando controlando as restantes variáveis), mas não com os de desempenho de evitamento, como postulado na Hipótese 2, levando à não confirmação desta. Estes resultados são contraditórios com os obtidos noutros estudos (e.g., Sungur & Senler, 2010), que informam que a natureza da motivação extrínseca está mais associada à comparação com os outros e com um particular foco nos resultados, procurando evitar resultados que demonstrem uma possível falta de competência perante os outros. No entanto, analisando os eixos de objetivos separadamente, é possível verificar instâncias em que a motivação extrínseca se encontra relacionada com objetivos de aproximação (e.g., Fairchild et al., 2005), porém na procura de resultados (i.e., objetivos de desempenho de aproximação). Isto sugere que a relação entre a motivação e a adoção de objetivos pode ser mais complexa do que previamente esperado, com uma possível explicação para a relação entre a motivação extrínseca e os objetivos de mestria, a possibilidade da existência de uma hibridização, ou seja,

a possibilidade de um indivíduo apresentar diversos tipos de motivação e objetivos em simultâneo, ou a existência de motivações e objetivos que incluam diversas características dos diferentes eixos (intrínseca/extrínseca, mestria/desempenho e aproximação/evitamento).

Os resultados de Rothes e colaboradores (2022) são uma possível indicação deste facto, encontrando relações positivas entre a regulação introjetada e ambos os objetivos de mestria e de desempenho. A regulação introjetada surge na Teoria da Autodeterminação como um dos estágios do processo de internalização cujo foco é tanto externo (controlado ou extrínseco) como interno (autónomo ou intrínseco). A existência de estágios em que existe um foco tanto em aspetos de motivação intrínseca, como motivação extrínseca, sugere a possibilidade de um estudante ter uma motivação “híbrida”, podendo também isto se traduzir na subsequente adoção de objetivos. Esta possível hibridização deverá então ser um aspeto importante em estudos futuros.

5.2. Efeitos de Moderação

O principal objetivo desta investigação foi verificar de que forma a avaliação afetava a relação entre a motivação e os objetivos, hipotetizando que as avaliações alternativas ou mistas afetariam positivamente a relação entre a motivação intrínseca e a adoção de objetivos de mestria de aproximação (Hipótese 3), bem como afetando negativamente a relação entre a motivação extrínseca e adoção de objetivos de desempenho de evitamento (Hipótese 4). Por outro lado, hipotetizou-se também que as avaliações tradicionais afetariam negativamente a relação entre a motivação extrínseca e a adoção de objetivos de mestria de aproximação (Hipótese 5), bem como afetando positivamente a relação entre a motivação extrínseca e adoção de objetivos de desempenho de evitamento (Hipótese 6).

No modelo 1 (relativo à Hipótese 3) não se verificaram efeitos de interação significativos entre a motivação intrínseca e a avaliação. De igual forma, no modelo 2 (referente à Hipótese 4) também não se verificaram efeitos significativos entre as variáveis. Os resultados de ambos os modelos sugerem que a tipologia de avaliação não modera a relação entre a motivação intrínseca e os objetivos de mestria de aproximação e desempenho de evitamento, resultando assim na rejeição de ambas as hipóteses 3 e 4. Os modelos 3 e 4 (relativos às Hipóteses 5 e 6, respetivamente) também não apresentaram efeitos de interação significativos entre a motivação extrínseca e a avaliação, o que sugere que a tipologia de avaliação também não modera a relação entre este tipo de motivação e ambos os objetivos de mestria de aproximação e desempenho de evitamento, levando à rejeição das Hipóteses 5 e 6.

Uma possível explicação para a rejeição das hipóteses pode residir na complexidade de variáveis que se relacionam com a avaliação, tais como a percepção individual dos/as estudantes sobre as avaliações ou o contexto em que estas são realizadas (e.g., cultura do curso ou da instituição). Estes podem então interferir na forma como as tipologias de avaliação afetam a relação entre a motivação e a adoção de objetivos. É também possível que outros fatores contextuais, como o clima nas salas de aula ou o apoio percebido dos professores, tenham exercido um impacto mais acentuados na adoção de objetivos de aprendizagem do que a apenas a tipologia de avaliação, interferindo assim nos resultados obtidos.

No entanto, os resultados do modelo 5 apontam para a existência de um possível efeito da avaliação na relação entre a variável preditora e critério, nomeadamente, a existência de uma relação negativa significativa entre a amotivação e os objetivos de mestria de aproximação, bem como a existência de um efeito moderador na relação da amotivação com esse tipo de objetivos.

5.3. Avaliação e Amotivação

O modelo 5 foi referente à Hipótese 7 e postulava o efeito moderador da avaliação na relação entre a amotivação e os objetivos de aproximação. Este modelo mostrou a existência de uma relação negativa entre o uso de avaliações mais tradicionais e a adoção de objetivos de mestria de aproximação, indo, portanto, ao encontro de estudos prévios, que informam que a natureza deste tipo de avaliação é mais condutora a um foco no desempenho e na comparação com os outros (e.g., Alkharusi, 2008; Chamberlin et al., 2023). Verificou-se ainda uma relação negativa entre a amotivação e os objetivos de mestria de aproximação, com os resultados obtidos estando de acordo com os resultados obtidos na literatura (e.g., Fairchild et al., 2005), sugerindo mais uma vez uma relação entre a motivação e os objetivos. Neste caso, a Amotivação encontra-se como o oposto de ambos os tipos de motivação (intrínseca e extrínseca), ou seja, apesar de ambos os tipos de motivação se encontrarem muitas vezes como contrários devido aos seus focos específicos (interno e externo, respetivamente) ambos representam a existência de algum tipo de motivação. A amotivação, por outro lado, é a ausência total de motivação (neste caso relacionada com os estudos) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020) e, como tal, apresenta-se relacionada negativamente com os objetivos de mestria de aproximação, objetivos estes cujo foco é a procura da aprendizagem e a compreensão de conteúdos (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000), mostrando que quando um aluno não se apresenta motivado para os estudos, a sua procura do conhecimento e do desenvolvimento de novas competências tende a diminuir. Estes resultados mostram então a importância da análise da amotivação como possível

contraponto de ambos os tipos de motivação aquando da sua relação com os objetivos e que esta (amotivação) e possíveis variáveis relacionadas com ela podem ser aspetos importantes a considerar em estudos futuros.

Ainda neste modelo foi também possível verificar a existência de um efeito significativo do tipo de avaliação na amotivação, sugerindo que a relação desta com os objetivos de mestria de aproximação é moderada pelo tipo de avaliação. Mais especificamente, a avaliação alternativa apresenta um efeito atenuador na relação entre a amotivação e os objetivos de mestria de aproximação, mostrando que a presença de avaliações alternativas ou mistas podem reduzir o efeito negativo que a amotivação tem no estabelecimento de objetivos de mestria de aproximação, ou seja, é possível que a presença de avaliações que favoreçam o uso de instrumentos/tipologias alternativas ou mistas permita combater os efeitos negativos que a falta de motivação tem no estabelecimento de objetivos e que este conceito (avaliação) tenha uma associação mais forte aos conceitos de motivação e objetivos do que os restantes resultados levam a crer. Estes resultados permitem então a confirmação da Hipótese 7.

Por outro lado, o modelo 6 não apresentou relações significativas entre a amotivação e os objetivos de desempenho de evitamento, estando também ausente um efeito significativo da avaliação na amotivação, sugerindo que a avaliação não atua como moderador da relação entre estas duas variáveis, levando assim à rejeição de Hipótese 8.

5.4. Covariáveis

No que diz respeito ao efeito das covariáveis no estudo, apenas a autoeficácia demonstrou associações significativas na maioria dos modelos (modelos 2, 3, 4 e 6), com a classificação na UC apresentando também alguns efeitos significativos (modelos 3 e 4). Os resultados mostram que tanto a autoeficácia como a classificação na UC encontram-se negativamente relacionadas com os objetivos de desempenho de evitamento e positivamente relacionadas com os objetivos de mestria, o que leva a concluir que alunos cuja autoeficácia seja maior e cujos resultados sejam também superiores a tendência é um maior estabelecimento de objetivos de aproximação e menor estabelecimento de objetivos de evitamento. Estes resultados vão ao encontro do que foi previamente estabelecido na literatura (e.g., Alkharussi, 2008; Alkharussi et al., 2014; Ayllón et al., 2019, Luo et al., 2011; Senko, 2019) e mostram como a autoeficácia e as classificações estão associadas à procura de resultados positivos na educação.

5.5. Limitações

A atual investigação apresentou algumas limitações que podem explicar alguns dos resultados obtidos. A principal destas prende-se pela composição numérica e demográfica da amostra do estudo, sendo que a dimensão da amostra foi bastante reduzida e esta foi composta principalmente por elementos do género feminino pertencentes a cursos na área das Ciências Sociais e do Comportamento, nomeadamente de Psicologia. Isto pode resultar em dificuldades na generalização dos resultados obtidos e pode ter sido a causa da ausência de maiores relações desta variável com as restantes, visto que outros estudos as encontraram, nomeadamente, estudos mostram que existem relações entre o género dos indivíduos e as suas motivações (e.g., Anderman, 1999; Korpershoek et al., 2021; Naz, Shah & Qayum, 2020; Ratelle et al., 2007). Assim, para investigações futuras será importante garantir uma amostra cuja dimensão e representatividade da população estudantil em Portugal seja mais evidente. Outro aspeto a considerar foi a natureza correlacional deste estudo, especialmente o uso de apenas um momento de recolha de dados, impossibilitando a inferência de relações de causa e efeito entre as variáveis. Além disso, a ausência de uma dimensão longitudinal impede a análise de como as motivações e os objetivos dos estudantes podem evoluir ao longo do tempo, particularmente em momentos críticos como a transição do ensino secundário para o ensino superior. Estudos futuros deverão considerar um design longitudinal, com múltiplos momentos de recolha de dados, permitindo investigar mudanças ao longo do tempo e avaliar possíveis relações de causa e efeito.

Por fim, o instrumento utilizado para medir a avaliação não foi previamente testado nem utilizado em nenhum outro estudo, sendo que, quando aliado à complexidade das questões feitas e à ausência de respostas em alguns itens (que levou à necessidade de criação de diferentes critérios para a classificação das avaliações em tradicionais, alternativas ou mistas), pode ter influenciado a criação da variável e os resultados obtidos. Outros aspetos contextuais do ambiente educacional podem também ser um aspeto importante a considerar em estudos futuros, tais como a qualidade da relação com os professores (e.g., Gomes et al., 2018; Rothes et al., 2022).

Capítulo VI - Conclusão

O presente estudo procurou examinar as associações entre a motivação dos estudantes do ensino superior, os objetivos de aprendizagem adotados e o impacto da tipologia de avaliação nessas relações, com base na Teoria da Autodeterminação e na Teoria dos Objetivos de Realização. Os resultados confirmam a relação entre a motivação e a subsequente adoção de diferentes tipos de objetivos, particularmente entre a motivação intrínseca e os objetivos de mestria de aproximação, bem como a relação entre a motivação extrínseca e esses mesmos objetivos. No entanto, não foi possível verificar várias das hipóteses iniciais (Hipóteses 2, 3, 4, 5, 6 e 8), como a existência de um efeito moderador do tipo de avaliação na relação entre a motivação e os objetivos. Além disso, a investigação evidenciou a importância da amotivação, destacando a sua relação negativa com os objetivos de mestria de aproximação. Embora a moderação do tipo de avaliação na relação entre a motivação e os objetivos não tenha sido estatisticamente significativa na maioria dos modelos, os resultados do modelo 5 sugerem que a avaliação alternativa ou mista pode reduzir o efeito negativo que a amotivação tem sobre os objetivos de mestria de aproximação. Estes resultados podem sugerir que a presença de tipologias de avaliação alternativas pode incentivar estudantes desmotivados.

Os resultados deste estudo aprofundam a compreensão das dinâmicas entre avaliação, motivação e objetivos de aprendizagem. Além de confirmar relações previamente estabelecidas na literatura, o estudo encontrou evidências de que essas relações podem ser mais complexas do que se pensava, especialmente no que toca às relações entre motivações extrínseca e intrínseca e os objetivos de mestria de aproximação. Isto sugere que a forma como as motivações são analisadas e associadas à adoção de certos objetivos pode envolver uma maior complexidade, incluindo a possibilidade de uma "hibridização" das motivações, ou seja, a coexistência de diferentes tipos de motivação nos estudantes, influenciando os seus objetivos. Além disso, os resultados relativos à amotivação indicam que esta variável pode desempenhar um papel mais significativo na não adoção de objetivos de aprendizagem do que anteriormente considerado, funcionando como um contraponto relevante tanto à motivação extrínseca como intrínseca.

Apesar da fraca relação encontrada entre a tipologia de avaliação e as restantes variáveis, os resultados indicam que esta pode ter influências nas motivações e nos objetivos de aprendizagem dos estudantes. Os resultados do estudo sublinham a importância de investigar mais detalhadamente esta variável e desenvolver instrumentos mais adequados para medi-la. Este estudo abre também a porta para uma análise mais profunda do impacto das avaliações no contexto formal do ensino superior em Portugal, uma vez que este é um contexto onde a

inovação tecnológica e as exigências do mercado de trabalho exigem uma constante evolução, com as universidades tendo que aumentar a sua competitividade em termos formativos e procurando também criar oportunidades para todos os/as estudantes, independentemente da sua origem socioeconómica, etnia, género, etc (Heitor, 2019; Pivetta et al., 2016). Assim, o estudo da avaliação é particularmente relevante uma vez que a análise do impacto das diferentes tipologias de avaliação é crucial para o desenvolvimento de programas eficazes que atendam às necessidades educacionais individuais de cada estudante, criando um ambiente inclusivo e que maximize as suas aprendizagens.

Por fim, os resultados do presente estudo destacam também a importância da autoeficácia na aprendizagem, com a existência de relações positivas entre esta e os objetivos de mestria. Aliado à importância da criação de ambientes inclusivos e que potencializem as capacidades individuais dos estudantes, estes resultados implicam que as instituições devem colocar um foco no desenvolvimento da autoeficácia dos seus estudantes, nomeadamente através de iniciativas que os ajudem a reconhecer e desenvolver as suas competências académicas.

Referências

- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy, White women. *Health Psychology, 19*(6), 586–592. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586>
- An, M., Zhang, X., Wang, Y., & Zhao, J. (2023). Achievement goals among Chinese college students: Longitudinal measurement invariance and latent growth analysis. *Current Psychology, 42*(27), 24013-24024. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03466-4>
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 89-103
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New directions for Teaching and Learning, 74*, 5-16.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals. *Educational Assessment, 13*(4), 243-266. <https://doi.org/10.1080/10627190802602509>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Classroom assessment: Teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social Behavior and Personality, 42*(5), 835-855. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.835>
- Ardhaoui, K., Lemos, M. S., Silva, S. (2021). Effects of new teaching approaches on motivation and achievement in higher education applied chemistry courses: A case study in Tunisia. *Education for Chemical Engineers, 36*, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.05.004>
- Ayllón, S., Alsina, Á., & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PloS one, 14*(5), e0216865. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865>
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 16). Psychology Press.
- Bae, D., & Wickrama, K. A. (2015). Family socioeconomic status and academic achievement among Korean adolescents: Linking mechanisms of family processes and adolescents' time use. *The Journal of Early Adolescence, 35*(7), 1014-1038. <https://doi.org/10.1177/0272431614549627>

- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary educational psychology, 48*, 28-42.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Broer, M., Bai, Y., Fonseca, F., Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). A review of the literature on socioeconomic status and educational achievement. *Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS, 7-17*.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-12>
- Brookhart, S. M., & Bronowicz, D. L. (2003). 'I don't like writing. It makes my fingers hurt': Students talk about their classroom assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10*(2), 221-242. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121298>
- Broussard, S. C., & Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and consumer sciences research journal, 33*(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/1077727X04269573>
- Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I. C. A. (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education, 24*(2), 109-124.
<https://doi.org/10.1177/1469787418819728>
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 40-56.
<https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43–54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43>
- Corker, K. S., Donnellan, M. B., & Bowles, R. P. (2013). The development of achievement goals throughout college: Modeling stability and change. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39*(11), 1404-1417. <https://doi.org/10.1177/0146167213494243>
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 584–608.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.002>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182–185.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Destin, M., Hanselman, P., Buontempo, J., Tipton, E., & Yeager, D. S. (2019). Do student mindsets differ by socioeconomic status and explain disparities in academic achievement in the United States?. *AERA open*, *5*(3). <https://doi.org/10.1177/2332858419857706>
- Direção-Geral do Ensino Superior. (s.d). Índice de Cursos. *DGES*.
<https://www.dges.gov.pt/guias/indarea.asp>
- Dolin, J., & Evans, R. (Eds.). (2018). *Transforming Assessment. Contributions from Science Education Research*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 643–691). Wiley.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218–232.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Reis, H. T. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 317. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.317>
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(3), 331-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.001>
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 700–714. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.700>

- Gomes, A., Azevedo, Â. S., Dias, P. C., Guimarães, T., Lima, I., & Salgado, A. (2018). Escala de orientações gerais para objetivos de desempenho: Estudos de adaptação para o ensino secundário. *Análise Psicológica*, 36(1), 101-114. <https://doi.org/10.14417/ap.1262>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316–330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95. <https://doi.org/10.3102/00028312039001069>
- Hayes, A. F. (2022). *PROCESS macro for SPSS (Version 4.0)* [Computer software]. <http://www.processmacro.org>
- Heitor, M. (2019). Pensar o Ensino Superior em Portugal para 2030: desafios e oportunidades. *Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*, 1-8.
- Houston, D., & Thompson, J. N. (2017). Blending formative and summative assessment in a capstone subject: ‘It’s not your tools, it’s how you use them’. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3), 2. <https://doi.org/10.53761/1.14.3.2>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Knight, P. T. (2002). Summative assessment in higher education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27(3), 275-286. <https://doi.org/10.1080/03075070220000662>
- Korpershoek, H., King, R. B., McInerney, D. M., Nasser, R. N., Ganotice, F. A., & Watkins, D. A. (2021). Gender and cultural differences in school motivation. *Research Papers in Education*, 36(1), 27-51. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633557>
- Lau, A. M. S. (2016). ‘Formative good, summative bad?’ – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509-525. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.984600>
- Lee, Y. K., Wormington, S. V., Linnenbrink-Garcia, L., & Roseth, C. J. (2017). A short-term longitudinal study of stability and change in achievement goal profiles. *Learning and Individual Differences*, 55, 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.02.002>

- Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0>
- Lo, M. T., Chen, S. K., & Lin, S. S. J. (2017). Groups holding multiple achievement goals in the math classroom: Profile stability and cognitive and affective outcomes. *Learning and Individual Differences*, 57, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.001>
- Lopes, P. (2018). Rasch analysis on the academic motivation scale in Portuguese university students. *Rasch analysis on the academic motivation scale in Portuguese university students*, (3), 41-46. <http://hdl.handle.net/10071/18179>
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary educational psychology*, 36(2), 165-176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.02.003>
- Maehr, M.L., & Meyer, H.A. (1992). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review* 9, 371–409. <https://doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.005>
- Manstead, A. S. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 267-291. <https://doi.org/10.1111/bjso.12251>
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381–395. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.381>
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710–718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor: University of Michigan*, 734-763.
- Miller, D., & Lavin, F. (2007). 'But now I feel I want to give it a try': Formative assessment, self-esteem and a sense of competence. *The Curriculum Journal*, 18(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/09585170701292109>

- Nasab, F. G. (2015). Alternative versus traditional assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 165-178.
- Naz, S., Shah, S. A., & Qayum, A. (2020). Gender differences in motivation and academic achievement: A study of the university students of KP, Pakistan. *Global Regional Review*, 1, 67-75. [https://dx.doi.org/10.31703/grr.2020\(V-I\).09](https://dx.doi.org/10.31703/grr.2020(V-I).09)
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761-775. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009>
- Ozan, C., & Kincal, R. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 18. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Education & Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pivetta, E. M., Almeida, A. M. P., Saito, D. S., & Ulbricht, V. R. (2016). Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na Universidade de Aveiro. *Educação*, 39(2), 166-174.
- Phongsirikul, M. (2018). Traditional and Alternative Assessments in ELT: Students' and Teachers' Perceptions. *REFlections*, 25(1), 61-84. <https://doi.org/10.61508/refl.v25i1.136267>
- Quansah, F. (2018). Traditional or performance assessment: What is the right way to assess learners?. *Research on Humanities and Social Sciences*, 8(1), 21-31.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101-111. <https://doi.org/10.2190/GYMQ-78FA-WMTX-J06C>

- Ribeiro, J. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. *Avaliação Psicológica: formas e contextos*.
- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2022). The influence of students' self-determination and personal achievement goals in learning and engagement: A mediation model for traditional and nontraditional students. *Education Sciences, 12*(6), 369. <https://doi.org/10.3390/educsci12060369>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement?. *Contemporary Educational Psychology, 59*, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Sherer, M., Madux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale; construction and validation. *Psychological Reports, 51*, 663-671.
- Shin, H. W., & So, Y. (2018). The moderating role of socioeconomic status on motivation of adolescents' foreign language learning strategy use. *System, 73*, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.007>
- Sungur, S., & Senler, B. (2010). Students' achievement goals in relation to academic motivation, competence expectancy, and classroom environment perceptions. *Educational Research and Evaluation, 16*(4), 303-324. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.523291>
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0601_1*
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*(3), 213-243. <https://doi.org/10.3102/00346543065003213>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in

education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.

<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational*

psychologist, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?. *The Future of Assessment*. 53-82.

Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., & Sims, B. C. (2007). Contextual determinants of motivation and help seeking in the college classroom. *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*, 611-659.

https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_14

Anexo A. Coeficientes de correlação de Spearman para as variáveis do estudo

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Avaliação	--							
2. Motivação Intrínseca	-,221*	--						
3. Motivação Extrínseca	-0,092	,367**	--					
4. Amotivação	0,003	-,293**	-0,113	--				
5. Obj. Mestría de Aproximação	-,211*	,439**	,305**	-,391**	--			
6. Obj. Mestría de Evitamento	0,042	0,184	,360**	-0,039	,370**	--		
7. Obj. Desempenho de Aproximação	-0,094	0,086	0,075	-0,017	0,002	0,060	--	
8. Obj. Desempenho de Evitamento	-0,033	-0,040	,260**	,274**	-0,137	0,105	0,094	--
Género	,288**	-,248*	-0,078	-0,034	-0,032	-0,118	-0,011	-0,086
Classificação na UC	-,279**	,311**	0,108	-,334**	,303**	0,105	0,198	-,259*
Autoeficácia	-0,085	,343**	0,047	-,523**	,282**	-0,030	-0,082	-,292**
Estatuto Socioeconómico	0,058	-0,079	0,037	-0,064	-0,131	0,024	0,012	0,157
Média do Curso	-0,197	0,167	0,013	-,290**	,222*	0,023	0,145	-,337**
Ciclo de Estudos	,239*	0,011	0,103	-0,008	0,002	0,088	-0,121	,206*
Tipo de Instituição	-,227*	0,011	0,134	-0,178	0,130	0,141	0,002	0,142
Atividade Profissional (Tempo Parcial)	-0,031	-0,088	-0,122	0,045	-0,112	-0,172	0,050	,202*
Atividade Profissional (Tempo Integral)	-0,090	-0,119	-0,135	-0,058	0,044	0,010	0,055	0,024
Atividade Profissional (Não)	0,089	0,156	,195*	0,005	0,059	0,132	-0,080	-0,182
Idade	-,333**	0,040	-0,153	0,001	0,032	-,229*	0,018	-,273**

*. $p < 0,05$

** . $p < 0,01$