



## **CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA E REALIZAÇÃO ESCOLAR: APRESENTAÇÃO DE UM MODELO INTEGRADOR**

**Sílvia PINA NEVES**

**Lúisa FÁRIA**

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade do Porto - Porto/Portugal*

### **RESUMO**

A competência representa um dos aspectos mais valorizados pela sociedade e pela escola, que apelam à sua demonstração contínua e sistemática, influenciando a formação e o desenvolvimento diferencial das características motivacionais dos alunos, bem como a sua realização escolar. Deste modo, a forma como os alunos iniciam, orientam e prosseguem as suas acções, no sentido da concretização de objectivos de realização em contexto escolar, é determinada pelo modo como explicam essa realização e como se percebem e valorizam a si próprios.

Assim, este trabalho tem como objectivos apresentar um modelo integrador das *concepções pessoais de competência*, salientando a importância das atribuições e dimensões causais, das concepções pessoais de inteligência, do auto-conceito e das expectativas de auto-eficácia académica na realização escolar, modelo este que propõe que a vivência de sucessos e de insucessos contribui para a formação, desenvolvimento e diferenciação das concepções pessoais de competência, ao mesmo tempo que estas se constituem como determinantes da realização dos alunos.

Finalmente, discute-se a importância do estudo dos factores motivacionais, nomeadamente das concepções pessoais de competência, para a compreensão e explicação do insucesso no contexto escolar português e para a organização de uma intervenção psicopedagógica mais adaptada e mais eficaz.

### **1. INTRODUÇÃO**

A escola, enquanto agente privilegiado de socialização na adolescência, assume-se como um dos contextos que mais valoriza e influencia a noção de competência pessoal, apelando continuamente e sistematicamente à sua demonstração e utilizando-a, inclusivamente, para a avaliação 'objectiva' da realização dos alunos (Faria, 1998b). Esta situação comporta, por um lado, uma influência ao nível da formação e desenvolvimento das características motivacionais dos alunos, determinando o modo como estes explicam a sua realização e como se percebem e valorizam a si mesmos, e, por outro lado, uma influência ao nível da realização dos alunos, determinando a forma como estes iniciam, orientam e prosseguem as suas acções no sentido da concretização dos objectivos que lhes são propostos no âmbito do currículo escolar.

Ora, o estudo e a intervenção ao nível motivacional têm assumido cada vez mais um papel de relevantes contextos educativos, reconhecendo-se que os factores motivacionais são importantes determinantes do sucesso escolar através da promoção, nos alunos, de percepções mais positivas e ajustadas acerca de si próprios e das suas competências pessoais, para que possam utilizar estratégias de realização mais adequadas e mais adaptativas nos contextos de aprendizagem e de realização escolar.

No contexto educativo português, as questões ligadas à motivação para a realização e para o sucesso escolar assumem especial importância, pois, tal como mostram as últimas estatísticas publicadas pelo Ministério da Educação, Portugal apresenta taxas de abandono escolar significativamente mais altas comparativamente aos restantes países da U.E. (Ministério da Educação, 2003), observando-se que cerca de 45% dos alunos portugueses abandonam precocemente o ensino secundário, por contraponto aos 19% que representam a média europeia nesse mesmo indicador. Por seu turno, a análise da evolução das taxas de retenção escolar ao longo dos anos de 1994/95, 1996/97 e 1999/2000 regista uma diminuição durante os anos do 1º ciclo, mas um aumento nos anos do 2º e do 3º ciclos do ensino básico.

Este cenário social e educativo põe em evidência a necessidade crescente de entendermos a retenção e o abandono escolares como fenómenos intimamente ligados à motivação para a realização escolar. Assim, este trabalho discute a relação da noção de competência e de quatro construtos a si associados (atribuições e dimensões causais, concepções pessoais de inteligência, auto-conceito e auto-eficácia) com a realização escolar, apresentando um modelo integrador destes construtos e mostrando que a intervenção psicopedagógica a este nível pode contribuir para o desenvolvimento, para o bem-estar global e para o sucesso escolar dos alunos, bem como para a compreensão e apoio ao papel do psicólogo no contexto educativo.

## **2. ATRIBUIÇÕES E DIMENSÕES CAUSAIS**

### **2.1. Enquadramento e definição**

As *atribuições* podem ser definidas como as inferências que o sujeito constrói acerca das causas para os resultados do seu comportamento e do dos outros (Barros & Barros, 1990; Bar-Tal, 1978 *in* Faria, 1998b), enquanto que as *causas* se referem às representações que o sujeito forma acerca dos factores que podem explicar a relação entre uma acção e um determinado resultado, seja este um sucesso ou um insucesso. Neste sentido, podemos dizer que as atribuições remetem para um processo de procura causal e que, por sua vez, as causas constituem representações subjectivas acerca dos factores que podem explicar os resultados (sucessos *vs.* insucessos).

Vários estudos desenvolvidos neste domínio constataram que os sujeitos faziam apelo a uma grande variedade de causas para explicarem os resultados da sua realização (Bar-Tal, Goldberg, & Knaani, 1984 e Little, 1985, *in* Barros & Barros, 1990; Weiner, 1983), não recorrendo somente às quatro causas propostas originalmente por Weiner e seus colaboradores: “capacidade”, “esforço”, “sorte” e “dificuldade da tarefa” (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971, *in* Faria, 1998b). Deste modo, os autores concluíram que esta variabilidade causal exigia a criação de uma categorização que possibilitasse organizar e interpretar as várias causas atribuídas, quer para melhor identificar semelhanças e diferenças entre si, quer para melhor compreender as suas consequências ao nível da realização.

Neste quadro, Weiner (1979, 1985) constrói uma taxonomia que permite organizar diferentes causas em três dimensões, a que chama *dimensões causais - locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade* -, em que as causas podem ser classificadas como sendo mais ou menos inter-

nas/externas ao sujeito, mais ou menos estáveis/instáveis ao longo do tempo e mais ou menos controláveis/incontroláveis pelo próprio sujeito ou por outros sujeitos envolvidos na situação de realização (Quadro 1) e, ainda de acordo com Weiner (1983), esta classificação é subjectiva, uma vez que depende das percepções e das interpretações do sujeito.

**Quadro 1: Classificação das causas de acordo com as dimensões de locus de causalidade, de estabilidade e de controlabilidade**

	<i>Locus de causalidade</i>			
	<b>Interno</b>		<b>Externo</b>	
<b>Estabilidade</b> <b>Controlabilidade</b>	Estável	Instável	Estável	Instável
<b>Incontrolável</b>	Capacidade	Humor	Dificuldade da tarefa	Sorte
<b>Controlável</b>	Esforço típico	Esforço imediato	Professor	Ajuda inesperada dos outros

Adaptado de Weiner (1979)

## 2.2. Relação com a realização escolar

Neste domínio, as evidências empíricas têm permitido organizar dois tipos de conclusões distintos: por um lado, constata-se que as atribuições para o sucesso se diferenciam das atribuições para o insucesso e, por outro lado, a interpretação dos sujeitos acerca das causas que atribuem aos resultados que alcançam (sejam sucessos ou insucessos) influencia a sua realização futura.

De facto, as atribuições causais diferenciam-se perante situações de sucesso e de insucesso, sendo frequente observarmos a atribuição de uma causalidade interna aos sucessos e de uma causalidade externa aos insucessos. Esta tendência para assumir a responsabilidade pelos sucessos e para rejeitar a responsabilidade pelos insucessos sugere a formação de um estilo atribucional ‘ego-defensivo’, também designado de *viés hedónico* (Covington, 1991 e Weary, 1978, in Faria, 1998b), o qual assume um papel de protecção do valor e da estima pessoais (Barros, 1996; Weiner, 1985).

Ora, esta diferenciação parece também provocar diferentes efeitos ao nível da formação de expectativas para a futura realização escolar, pois como mostram os estudos de Forsyth e McMillan (1981) e de Weiner, Heckhausen, Meyer e Cox (1972), a classificação das causas nas dimensões de *locus* de causalidade, de estabilidade e de controlabilidade assume diferentes significados consoante os resultados sejam percebidos como um sucesso ou como um insucesso, levando a que a formação de expectativas de sucesso mais elevadas esteja associada à atribuição de uma causalidade interna, estável e controlável pelo próprio aos acontecimentos de sucesso e à atribuição de uma causalidade externa, instável e controlável pelo próprio aos acontecimentos de insucesso.

Outras investigações constataam ainda que as atribuições causais são construtos influentes na realização escolar, contudo, essa influência não se processa directamente (Barros, 1996). Os resultados dos programas de treino atribucional, desenvolvidos por Schunk (1983), apoiam a ideia da influência das atribuições causais na realização escolar, mas demonstram que a manipulação da informação atribucional influencia directamente a formação de expectativas de eficácia pessoal e que são estas que determinam de forma mais directa a realização. Neste sentido, as atribuições causais devem ser consideradas como uma variável moderadora da realização escolar. Além disso, Schunk salienta que a influência das atribuições causais na realização escolar depende de outros factores como a dificuldade da tarefa e a interpretação e avaliação de resultados anteriores, o que nos leva a considerar a importância de os programas de treino atribucional não se centrarem exclu-

sivamente na promoção da diversificação das atribuições causais para o sucesso e para o insucesso (Faria & Fontaine, 1995), e de considerarem, por conseguinte, o papel e a influência dos sucessos e dos insucessos anteriores, bem como das expectativas de auto-eficácia na realização futura.

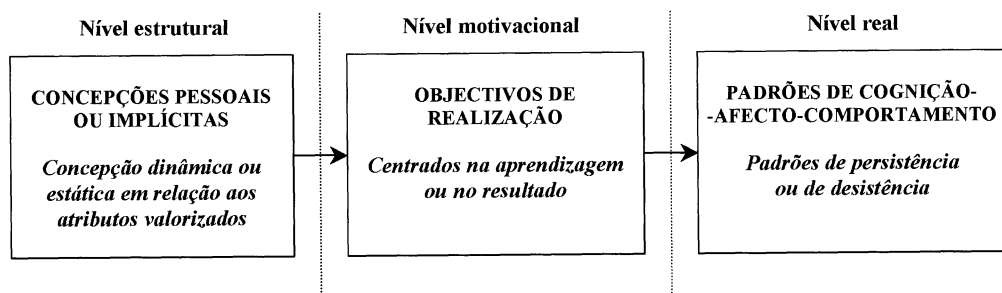
Finalmente, no contexto português, Faria (1996, 1998b) desenvolve um estudo longitudinal, no qual observa que a dimensão de controlabilidade avaliada no primeiro momento do estudo está correlacionada positivamente com os resultados escolares avaliados no segundo momento de estudo, embora a dimensão de controlabilidade no segundo momento esteja correlacionada negativamente com os resultados escolares do mesmo momento. Estes resultados mostram que, a médio prazo, a percepção de maior controlabilidade das causas atribuídas está associada a melhores resultados escolares, mas que, a curto prazo, a percepção de maior controlabilidade das mesmas causas está associada a piores resultados escolares. A este respeito, Faria (1998b: 406) avança que, no segundo momento do estudo, “a manipulação da controlabilidade pelo próprio sujeito poderia (...) funcionar como defesa contra a ansiedade em situação de avaliação”. De qualquer modo, a autora salienta a necessidade de explorar os resultados que encontra, de modo a que se torne mais clara e compreensível a relação existente entre a controlabilidade, enquanto dimensão causal, e os resultados da realização em contexto escolar (Faria, 1996).

### 3. CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

#### 3.1. Enquadramento e definição

De acordo com Dweck e colaboradores, as *concepções pessoais de inteligência* (*implicit theories of intelligence*) constituem teorias implícitas que cada um forma acerca da natureza mais ou menos desenvolvimental da capacidade intelectual (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 2000). Em 1985, Bandura e Dweck (*in* Faria, 1998b) propõem a existência de duas concepções pessoais de inteligência: a *concepção estática* (*entity theory* ou *theory of fixed intelligence*), que se funda na crença de que a inteligência é um traço estável e incontrolável, e a *concepção dinâmica* (*incremental theory* ou *theory of malleable intelligence*), que se baseia na crença de que a inteligência se refere a um conjunto de competências susceptíveis de se desenvolverem através do esforço e investimento pessoais, sendo, por isso, controlável.

Ao longo de vários anos de investigação, Dweck e colaboradores concluem que as duas concepções de inteligência produzem diferenças ao nível da acção dos sujeitos, verificando que a adopção de uma certa concepção de inteligência (estática vs. dinâmica) determina a prossecução de diferentes *objectivos de realização* (*achievement goals*) e, por conseguinte, a manifestação de *padrões de realização* diferenciados (*achievement patterns of behavior*) (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 2000) (Figura 1).



Adaptado de Bergen e Dweck (1989, *in* Faria, 1998b)

**Figura 1:** Modelo sócio-cognitivo da motivação segundo Dweck e colaboradores

Ou seja, por um lado, os sujeitos que concebem a inteligência como um traço estável tendem a prosseguir *objectivos centrados no resultado* (*performance goals*), preocupando-se com a demonstração do seu nível de capacidade intelectual e tentando assegurar juízos positivos e evitar juízos negativos acerca da mesma, e tendem a manifestar um *padrão de realização de desistência* (*helpless pattern*), caracterizado por comportamentos de evitamento e de desistência perante situações de realização que oferecem poucas garantias de sucesso e que, sendo percebidas como difíceis, constituem uma ameaça à demonstração da capacidade. Por outro lado, os sujeitos que concebem a inteligência como um construto dinâmico, desenvolvimental e controlável tendem a prosseguir *objectivos centrados na aprendizagem* (*learning goals*), preocupando-se mais com o desenvolvimento das suas competências do que com a sua demonstração, e tendem a manifestar um *padrão de realização de persistência* (*mastery-oriented pattern*), caracterizado por comportamentos de envolvimento e persistência perante situações de realização, mesmo quando estas oferecem poucas garantias de sucesso, sendo o elevado nível de dificuldade percebido como um desafio e uma oportunidade de desenvolvimento (Dweck & Leggett, 2000; Elliot & Dweck, 1988; Faria, 1998b).

### **3.3. Relação com a realização escolar**

A relação entre as concepções pessoais de inteligência e a realização escolar está largamente sustentada pela investigação (Dweck, 1999), e a revisão de vários estudos que se dedicam a esta problemática mostra que a partir do momento em que os sujeitos adoptam uma ou outra concepção de inteligência (estática *vs.* dinâmica) se produzem diferenças ao nível dos resultados da sua realização escolar, sendo possível concluir que as concepções pessoais de inteligência se assumem como uma variável preditora da realização escolar (Dweck, 1999). A este propósito, diversos estudos realizados no contexto norte-americano permitem concluir que os alunos com uma concepção estática da inteligência diminuem os seus níveis de realização e vão piorando os seus resultados escolares, enquanto que os alunos com uma concepção dinâmica da inteligência vão aumentando os seus níveis de realização, observando-se uma melhoria dos resultados escolares (Dweck, 1999).

Já no contexto português, os principais estudos em torno das concepções pessoais de inteligência têm sido desenvolvidos por Faria, sendo a relação deste construto com a realização escolar uma das questões por si investigadas (Faria, 1996, 1998a, 1998b). Na década de noventa, a autora desenvolve um estudo longitudinal, observando um coeficiente de correlação de 0,78 entre os resultados escolares avaliados no primeiro momento do estudo e as concepções pessoais de inteligência avaliadas no segundo momento do estudo (Faria, 1996, 1998b). Estes resultados salientam o carácter preditivo dos resultados escolares no desenvolvimento das concepções de inteligência, sugerindo que estas se constroem progressivamente a partir da vivência e da integração das experiências escolares anteriores (Faria, 1996, 1998b).

Assim, parece ser possível afirmar que as concepções pessoais de inteligência influenciam a realização no domínio escolar, na medida em que determinam a definição de objectivos e a adopção de padrões de realização que orientam o sujeito na iniciação, direcção e prossecução da sua acção, mas também são influenciadas pela realização nesse domínio, pois a contínua vivência de experiências de sucesso e de insucesso escolares adquire um papel fundamental na progressiva (re)construção das concepções acerca das competências pessoais, tal como sugerem os resultados encontrados por Faria no contexto português.

## **4. AUTO-CONCEITO**

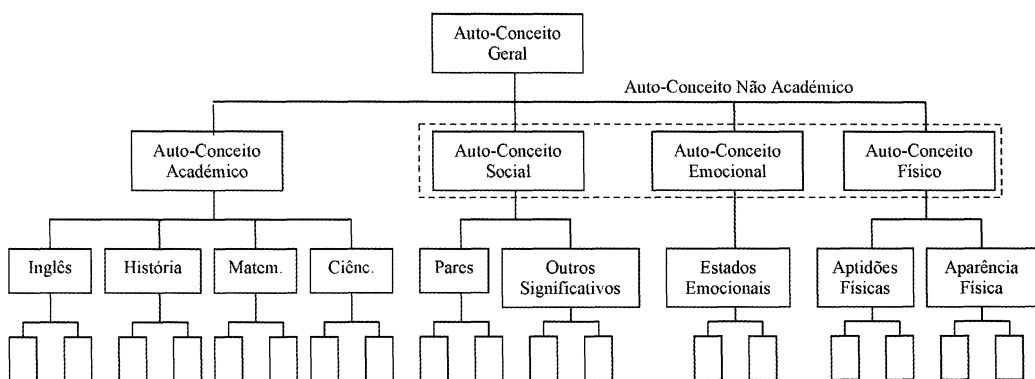
### **4.1. Definição e características**

O *auto-conceito* tem sido definido como a percepção que o sujeito tem acerca de si próprio

(Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991; Vaz Serra, 1986), estando intimamente ligado à noção de competência pessoal (Harter, 1985) e remetendo para o conjunto de ideias, pensamentos e sentimentos acerca de características próprias, tais como as capacidades, as competências, os comportamentos, os valores, a aparência física e a aceitabilidade social (Faria & Fontaine, 1990).

De acordo com Hattie (1992), o auto-conceito: (i) é hierárquico (*self-concept is hierarchical*), multidimensional (*self-concept is multifaceted*) e diferencial (*self-concept is unique for each person*), (ii) influencia o comportamento humano (*self-concept may guide behavior*), (iii) é influenciado pelos contextos e pelos outros significativos (*self-concept can be influenced by the situation and significant others*), remetendo sempre para um determinado contexto sociocultural (*self-concept is culturally bound*) e (iv) é mais ou menos estável (*self-concept is reasonably stable*). Por outras palavras, e citando alguns estudos que sustentam empiricamente as características descritas, podemos dizer que o auto-conceito é um construto multidimensional, que se organiza e estrutura hierarquicamente (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1990; Shavelson & Bolus, 1982), diferenciando-se intra e inter-individualmente (Fontaine, 1991; Marsh, 1989), e que acompanha o desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida, influenciando a acção dos indivíduos e sendo influenciado por factores socioculturais (Harter, 1985; Super, 1990).

Estas características são facilmente reconhecidas em várias perspectivas acerca do auto-conceito, nomeadamente na *perspectiva diferencial*, onde encontramos o *Modelo Hierárquico de Shavelson e Marsh* (Marsh, 1990; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Shavelson & Bolus, 1982) (Figura 2).



Adaptado de Shavelson e Bolus (1982)

**Figura 2:** Estrutura do auto-conceito, segundo Shavelson, Hubner e Stanton (1976, in Shavelson & Bolus, 1982)

Neste modelo, o auto-conceito é considerado um construto multidimensional: o *auto-conceito geral*, no topo do sistema, é alvo de uma progressiva diferenciação, no sentido da formação de auto-conceitos mais específicos, relacionados com contextos de realização específicos. Assim, formam-se o *auto-conceito académico*, que se encontra directamente relacionado com o contexto de realização escolar, e o *auto-conceito não académico*, que está relacionado com os domínios social, emocional e físico.

#### 4.2. Relação com a realização escolar

O estudo do auto-conceito tem-se revelado um importante complemento da investigação no domínio da motivação para a realização escolar, observando-se que os resultados escolares estão mais fortemente correlacionados com o conceito que os alunos têm de si próprios do que com a capacidade intelectual (Marsh, 1990). De facto, existem vários estudos que apoiam a estreita associação do auto-conceito com a realização em contexto escolar, mostrando que o conceito de si pró-

prio influencia a realização dos alunos (Marsh, 1990, 1992; Shavelson & Bolus, 1982), mas que esta oferece experiências importantes que, quando integradas pelos alunos, influenciam a construção do conceito que têm de si próprios (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988).

Os resultados destes estudos têm servido de base para a construção de vários programas de intervenção (Marsh, 1990), quer no sentido da promoção dos níveis de auto-conceito (assumindo-se que é este que influencia a realização), quer no sentido da promoção do desenvolvimento de competências (assumindo-se que o auto-conceito é, antes de mais, determinado pelos níveis de realização alcançados), contudo, vários estudos salientam a importância de se considerar a reciprocidade da relação entre auto-conceito e realização escolar (Marsh, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990).

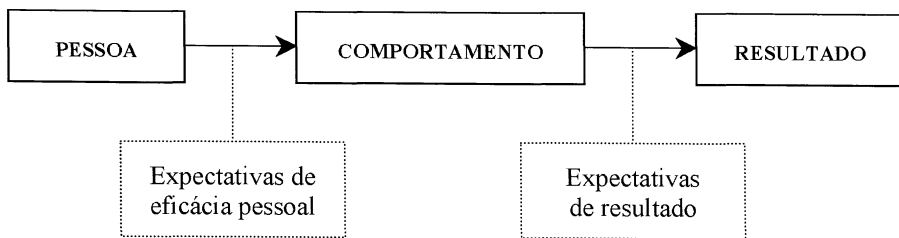
Outra das preocupações da investigação a este nível prende-se com o estudo da relação entre as várias dimensões do auto-conceito e a realização nos diferentes domínios escolares. A este nível, os estudos apresentam correlações positivas entre o auto-conceito académico e os resultados escolares (Hansford & Hattie, 1982; Marsh, 1990), sendo estas correlações mais fortes quando se consideram as dimensões mais específicas do auto-conceito académico (por exemplo: auto-conceito de competência matemática e auto-conceito de competência verbal) e os resultados nos domínios disciplinares respectivos (por exemplo: Matemática e Língua Materna) (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1990).

No contexto português, Fontaine (1991) observa que as correlações positivas entre as dimensões académicas do auto-conceito e os resultados escolares se tornam mais fortes com o avanço na escolaridade básica, contrariamente ao que se passa com as dimensões do auto-conceito não académico, corroborando os resultados correlacionais de estudos anteriores. Curiosamente, Fontaine constata uma redução dos níveis de correlação entre as dimensões académicas do conceito de si próprio (auto-conceito de competência matemática e auto-conceito de competência verbal) e os resultados escolares junto dos alunos do 11º ano de escolaridade, o que, segundo a autora, pode estar relacionado com o facto de no ensino secundário a opção por um agrupamento de estudos vocacionais poder conduzir a uma diminuição da importância de áreas disciplinares relacionadas com a Matemática ou com a Língua Portuguesa, enfraquecendo, por conseguinte, a associação entre a percepção de competência pessoal nessas áreas e os resultados escolares.

## 5. AUTO-EFICÁCIA

### 5.1. Enquadramento e definição

A abordagem da *auto-eficácia* enquadra-se numa ‘longa tradição’ de desenvolvimentos teóricos acerca da competência pessoal e do sentimento de eficácia pessoal (Faria & Simões, 2002): de facto, em 1977, Bandura apresenta o conceito de auto-eficácia no quadro da *teoria da aprendizagem social*, salientando a sua importância na compreensão da acção humana e dos processos de auto-regulação que lhe estão subjacentes, definindo-o como a expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, dominar uma situação e alcançar um resultado desejado e identificando, desde logo, duas componentes distintas – a *expectativa de eficácia pessoal* (*self efficacy expectation*), que se refere à convicção de que se é capaz de concretizar o comportamento adequado para alcançar o resultado desejado, e a *expectativa de resultado* (*response/outcome expectancy*), que se refere à convicção de que um determinado comportamento conduzirá a um determinado resultado (Figura 3).



Adaptado de Bandura (1977)

**Figura 3: Representação das expectativas de eficácia pessoal e de resultado na sequência comportamental**

Ambas as componentes estão fortemente ligadas ao sentimento de competência pessoal e ao sentimento de mestria pessoal (Bandura, 1977, 1986), de tal modo que Maddux (1995) considera mesmo a auto-eficácia como uma dimensão do auto-conceito.

Bandura (1977, 1995) afirma ainda que as expectativas de auto-eficácia se formam por referência a domínios específicos de realização (abordagem microanalítica), surgindo, assim, a definição e a operacionalização de construtos de auto-eficácia mais restritos, tais como o de auto-eficácia acadêmica (Faria & Simões, 2002), para as percepções de eficácia pessoal que se formam especificamente no domínio da realização escolar.

## 5.2. Relação com a realização escolar

As expectativas acerca da eficácia e da mestria pessoais afectam a iniciação e a persistência da realização humana, bem como o nível de esforço e de investimento numa determinada actividade (Bandura, 1977, 1986), levando as pessoas, por um lado, a escolher situações em que acreditam poder realizar bem, formando expectativas de eficácia pessoal positivas e expectativas de sucesso mais fortes para essas situações, e, por outro lado, a evitar situações que percebem como estando além das suas capacidades, formando expectativas de eficácia pessoal negativas e expectativas de sucesso mais fracas, ou até de insucesso, para essas situações (Bandura, 1977).

Assim, as expectativas de eficácia pessoal surgem como um construto influente na acção humana, existindo evidências que reconhecem e confirmam a relação positiva entre o sentimento de eficácia pessoal e o desempenho (Bandura, 1986, 1995; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996), bem como, mais especificamente, entre o sentimento de eficácia pessoal no domínio escolar e a realização nesse domínio (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1983), indicando que níveis de auto-eficácia mais elevados estão associados a melhores níveis de realização.

Acerca da relação entre as expectativas de eficácia pessoal e a realização, Hawkins (1992, *in* Hall, Lindzey & Campbell, 1998) argumenta que as expectativas ligadas à noção de auto-eficácia devem ser conceptualizadas como um preditor do comportamento e não tanto como uma causa absoluta do mesmo, o que é consistente com a linha teórica de Bandura, pois como já vimos, esta preconiza as expectativas de eficácia pessoal como construtos que assumem uma função orientadora da acção. Bandura (1977, 1995) salienta, ainda, que um elevado sentimento de eficácia pessoal não produz necessariamente um comportamento mais competente: para que tal aconteça, é necessário não só que os sujeitos possuam as competências adequadas, mas também que se criem incentivos para que eles possam produzir esse comportamento.

Por seu turno, Barros, Barros e Neto (1993) referem que as expectativas de auto-eficácia são influenciadas positivamente pelas experiências de sucesso e negativamente pelas experiências de



insucesso, salientando que esta influência se processa por intermédio da avaliação cognitiva que os alunos fazem da situação de realização, ou seja, por intermédio das atribuições causais para o sucesso e para o insucesso que se assumem como variável mediadora nessa influência. Deste modo, e de acordo com as conclusões de diversos programas que trabalham as expectativas de eficácia pessoal (Schunk, 1983), podemos afirmar que a intervenção a este nível deve ter em conta o desenvolvimento das competências adequadas à situação de realização em questão, a importância da construção dos incentivos adequados e a necessidade de as expectativas serem trabalhadas em conjunto com outros construtos importantes e influentes na realização.

## **6. Conclusão: Contributos para um modelo integrador**

Os construtos abordados referem-se a factores e a processos de ordem motivacional, podendo, por isso, ser conceptualizados no quadro de teorias ou concepções pessoais e implícitas mais globais acerca da competência pessoal e das possibilidades de sucesso em contextos de realização. As atribuições e dimensões causais podem ser consideradas manifestações dessas concepções, pois as sucessivas experiências de realização levam à formação e ao desenvolvimento de estilos atribucionais relativamente organizados e diferenciados para explicar os sucessos e os insucessos; as concepções pessoais de inteligência constituem por si só teorias implícitas, pois fundam-se em crenças pessoais acerca da natureza da capacidade intelectual; o auto-conceito envolve percepções acerca das competências pessoais em vários domínios e sentimentos de valor pessoal; e, finalmente, a auto-eficácia remete para expectativas de eficácia pessoal ligadas ao próprio auto-conceito e implica de igual modo percepções acerca da competência e da mestria pessoais.

Neste sentido, podemos definir as *concepções pessoais de competência* como um construto global de ordem motivacional, que remete para um conjunto de “teorias individuais implícitas a que cada um recorre para compreender, explicar e prever a ocorrência de sucesso ou de fracasso” (Fontaine & Faria, 1989: 5), integrando construtos como as atribuições e dimensões causais, as concepções pessoais de inteligência, o conceito de si próprio e o sentimento de eficácia pessoal.

Tal como os vários construtos que as integram, as concepções pessoais de competência estão intimamente ligadas aos contextos de realização escolar, assumindo-se que estas influenciam a realização dos alunos, determinando a forma como estes *iniciam, orientam, prosseguem e finalizam as suas acções*, ao mesmo tempo que a vivência de experiências de sucesso e de insucesso escolar contribui para a sua formação, desenvolvimento e diferenciação. Assim, podemos dizer que as concepções pessoais de competência apresentam uma dupla função: por um lado, orientam o comportamento em situação de realização, no sentido da procura do sucesso e do evitamento do insucesso (*função orientadora*), e, por outro lado, estão na base da explicação dos resultados alcançados (*função explicativa*), pois influenciam a definição dos objectivos de realização a prosseguir, a escolha das tarefas em função do grau de dificuldade percebido, a utilização das estratégias de acção, o nível de persistência e o nível de esforço/investimento na realização, bem como a maior ou menor disponibilidade para aprender com os erros e com as situações de realização, mesmo quando estas são caracterizadas pelo insucesso.

Neste quadro, o estudo das concepções pessoais de competência assume-se como um importante referente para a intervenção psicopedagógica, pois pode promover (i) a consciência e a utilização de uma maior variedade de causas na explicação dos resultados escolares, (ii) a formação de concepções mais dinâmicas acerca da inteligência e das competências pessoais, (iii) o desenvolvimento de percepções mais positivas acerca de si próprio e (iv) a formação de expectativas de eficácia académica mais positivas e ajustadas à realização escolar futura.

Em suma, parece-nos possível afirmar que esta intervenção, fundada nas concepções pessoais de competência, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e para o bem-estar global dos alu-

nos, ao mesmo tempo que fornece ao psicólogo um precioso instrumento para desenvolver um apoio mais eficaz junto dos professores e dos alunos, bem como para organizar uma intervenção de carácter preventivo nas situações que possam vir a resultar em retenção ou, até, em abandono precoce da escolaridade.

## 7. BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). On rectifying conceptual ecumemism. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Barros, A. M. & Barros, J. H. (1990) Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Barros, J. H., Barros, A. M. & Neto, F. (1993) *Psicologia do controlo pessoal. Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychological Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: social and personality perspectives*. Philadelphia: Psychological Press.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Faria, L. (1996). Personal conceptions of intelligence: A developmental study in Portugal. *Psychological Reports*, 79, 1299-1305.
- Faria, L. (1998a). Concepções pessoais de competência: Promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11(2), 47-55.

- Faria, L. (1998b). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1995). Programas de intervenção nas atribuições. *Psiquiatria Clínica*, 16(3), 145-150.
- Faria, L. & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Forsyth, D. R. & McMillan, J. H. (1981). Attributing affect and expectations: a test of Weiner's three-dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 393-403.
- Hall, C. S., Lindzey, G. & Campbell, J. B. (1998). *Theories of personality*. New York: John Wiley & Sons.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and academic/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). Orlando: Academic Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: an introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescent to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 366-380.
- Ministério da Educação (2003). *Insucesso e abandono escolares em Portugal*. Disponível on-line em , consultado em 21-03-2003.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848-856.

- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a development perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clinica*, 7(2), 57-66.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 530-543.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W. U. & Cox, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: a conceptual analysis of effort and a reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 239-248.