CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA: DA INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL À INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA[1]

Sílvia Pina Neves[2]
Luísa Faria[3]

Resumo: As *concepções pessoais de competência* podem ser definidas como teorias globais e implícitas acerca da competência pessoal, integrando construtos motivacionais que estão intimamente associados aos comportamentos de realização dos alunos no contexto escolar.
Neste artigo, as concepções pessoais de competência são apresentadas como um modelo integrador e compreensivo das características motivacionais dos alunos (tais como as atribuições e dimensões causais, as concepções pessoais de inteligência, o autoconceito e a auto-eficácia), que propõe que a vivência de sucessos e de insucessos contribui para a formação e desenvolvimento da noção de competência pessoal, ao mesmo tempo que esta se constitui como um determinante da realização escolar. Finalmente, demonstra-se como a acção do psicólogo, apoiada neste modelo integrador das concepções pessoais de competência, pode contribuir para a compreensão e explicação do fenómeno do (in)sucesso escolar e, por conseguinte, para a organização de uma intervenção psicopedagógica mais adaptada e mais eficaz.

Palavras-chave: Concepções pessoais de competência, realização escolar, intervenção psicopedagógica.

---

[1] O presente artigo desenvolve e aprofunda uma comunicação apresentada no Simpósio Temático "Concepções pessoais de competência: Teoria e prática em contextos educativos", no âmbito do V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa), entre 16 e 18 de Outubro de 2003.

[2] Bolseira de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (no âmbito das Acções de Formação Avançada de Recursos Humanos, financiadas pelo Quadro Comunitário de Apoio III, nomeadamente através das medidas 1.1. e 1.2. do Programa Operacional Ciência, Tecnologia, Inovação, e da medida 1.2. do Programa Operacional da Sociedade da Informação). Doutoranda de Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – stpneves@portugalmail.pt – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Rua do Campo Alegre, n.º 1055, 4169-004 Porto. Tel.: 226 079 700; Fax: 226 079 725.

[3] Professora Associada – lfaria@psi.up.pt – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Rua do Campo Alegre, n.º 1055, 4169-004 Porto. Tel.: 226 079 700; Fax: 226 079 725.

Personal Conceptions of Competence: From Conceptual Integration to Psychopedagogical Intervention: Personal conceptions of competence (Abstract): can be described as global and implicit theories about the personal competence that integrate motivational constructs, which are closely associated with students achievement behavior in the school context. In this article personal conceptions of competence are presented as a comprehensive model of students motivational characteristics (such as attributions and causal dimensions, personal conceptions of intelligence, self-concept and self-efficacy), assuming that success and failure experiences influence the development of personal conceptions of competence which determine the academic achievement. Finally, we evidence the role of psychologist's intervention, supported by the model of personal conceptions of competence, in order to promote the understanding and the explanation of school failure towards a fruitful and more adapted psychopedagogical intervention.

Introdução

A *competência* representa hoje um dos aspectos mais valorizados socialmente. As avaliações que fazemos e que os outros fazem da nossa competência estão intimamente associadas à percepção do nosso valor pessoal, à utilidade social e à eficácia das actividades a que nos vamos propondo, influenciando o nosso desempenho nos mais variados contextos de realização (Sternberg & Kolligian, 1990).

A escola, sendo um dos contextos que mais valoriza e influencia a noção de competência, apela contínua e sistematicamente à sua demonstração e utiliza-a para a avaliação "objectiva" da realização dos alunos (Faria, 1998). Aliás, até a intervenção psicopedagógica tem privilegiado a construção e a concretização de programas de desenvolvimento que trabalham a "competência", nomeadamente ao seu nível mais técnico (Almeida, 1998; Hamers & Overtoom, 1998; Januário, Gonçalves, Zenhas, Silva, Portugal, & Lima, 1998), pelo que parece útil e relevante enriquecer esta abordagem com os aspectos motivacionais da "competência".

Assim, com o objectivo de contribuir para a construção de um modelo global e integrador das concepções de competência, pretendemos neste artigo: (i) reflectir sobre a influência de um conjunto de características motivacionais dos alunos na compreensão e explicação do fenómeno do (in)sucesso escolar, apresentando quatro construtos de ordem motivacional associados à noção de competência (*atribuições e dimensões causais*, *concepções pessoais de inteligência*, *autoconceito* e *auto-eficácia*); e (ii) demonstrar como um modelo integrador destes quatro construtos – que designamos por *concepções pessoais de competência* – pode contribuir para a

prática psicopedagógica, através da organização de intervenções eficazes, logo, promotoras da percepção de competência pessoal, do desenvolvimento e do bem-estar global dos alunos, bem como, em última instância, do seu sucesso escolar.

Importância dos factores motivacionais para a compreensão do (in)sucesso escolar

A investigação e a intervenção ao nível motivacional têm assumido, cada vez mais, um papel de relevo nos contextos educativos, reconhecendo-se que os factores motivacionais são determinantes para o sucesso escolar. A este nível, vários estudos mostram que a realização escolar se deve mais às características motivacionais dos alunos do que propriamente ao seu nível de capacidade objectiva, vulgarmente designado como quociente de inteligência (Dweck, 1999; Marsh, 1990; Sternberg & Kolligian, 1990).

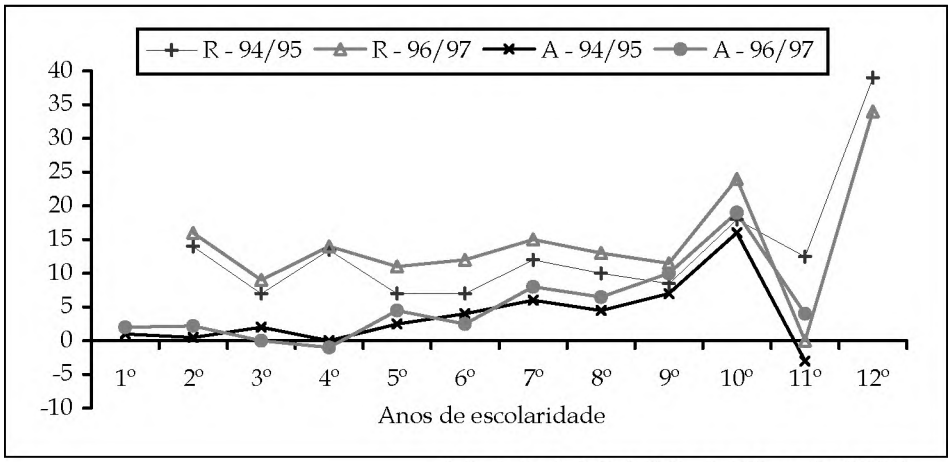
As questões ligadas à motivação tornam-se ainda mais importantes quando nos deparamos com um cenário social e educativo fortemente marcado pelo insucesso escolar e pelos fenómenos que lhe estão associados, servindo de exemplo o contexto educativo português, onde o debate sobre a motivação para a realização e para o sucesso escolar tem assumido especial importância.

Tal como mostram as últimas estatísticas publicadas pelo Ministério da Educação, Portugal apresenta taxas de abandono escolar significativamente mais altas do que os restantes países da U.E. (Ministério da Educação, 2003), observando-se que cerca de 45% dos alunos portugueses abandonam precocemente o ensino secundário, enquanto que a média europeia é de apenas 19%.

Mais especificamente, observa-se que as taxas de retenção e as taxas de abandono escolar são significativamente mais altas em determinados anos do percurso académico, de tal modo que os dois anos de escolaridade em que se registam maiores taxas de retenção são o 10.º e o 12.º anos. Por sua vez, o abandono escolar apresenta taxas mais elevadas nos anos imediatamente a seguir às transições de ciclo, nomeadamente no 5.º, no 7.º e no 10.º anos de escolaridade (figura 1).

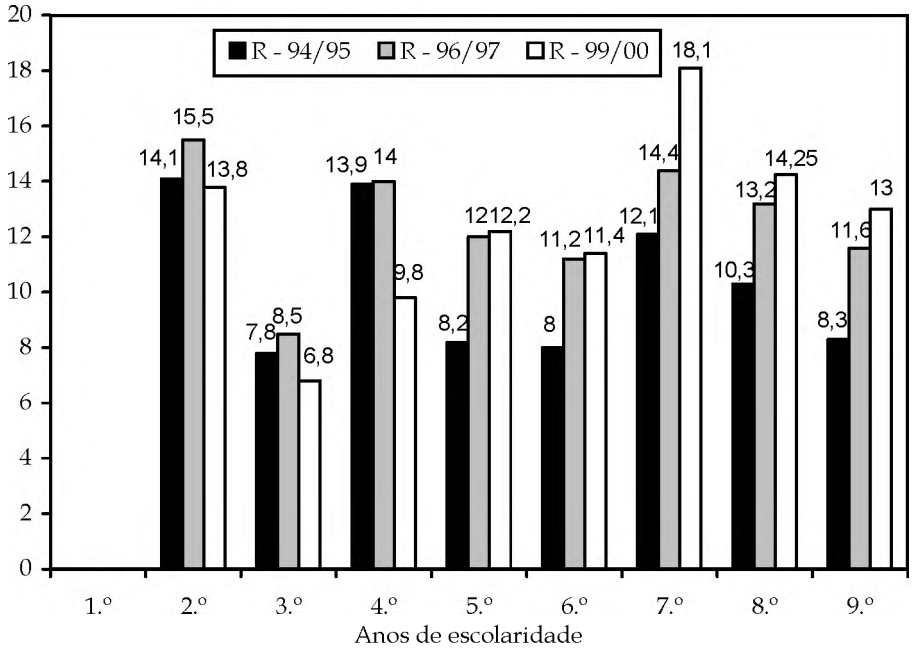
Por seu turno, a análise da evolução das taxas de retenção escolar, ao longo dos anos lectivos de 1994/95, 1996/97 e 1999/2000, permite registar, entre os anos do 1.º ciclo, uma diminuição substancial da taxa retenção no ano lectivo de 1999/2000, enquanto que, dentro do 2.º e do 3.º ciclos, a retenção escolar tem vindo sempre a aumentar desde o ano lectivo de 1994/95, atingindo os valores mais elevados em 1999/2000 (figura 2).

Figura 1 – Taxas de retenção (R) e de abandono (A) escolares



Adaptado de Ministério da Educação (2003)

Figura 2 – Taxas de retenção (R) na escolaridade obrigatória



Adaptado de Ministério da Educação (2003).

Este cenário social e educativo põe em evidência a importância de procurar compreender e explicar a retenção e o abandono escolares, apelando a múltiplos factores – entre eles os ligados à motivação para a realização escolar –, sobretudo nos últimos anos da escolaridade obrigatória e ao longo do ensino secundário. A este nível, são vários os estudos que verificam que a qualidade da realização escolar bem como os resultados produzidos (isto é, sucessos e insucessos), têm muito mais que ver com factores motivacionais e com a noção de competência pessoal do que propriamente com a quantidade de inteligência que um indivíduo possui e com o nível de capacidade intelectual por si demonstrado (Skinner, 1997).

Deste modo, o estudo e a investigação de características motivacionais dos alunos podem tornar-se auxiliares preciosos para identificar, compreender e explicar os determinantes da realização escolar e, posteriormente, para intervir com o objectivo de promover percepções de competência pessoal mais positivas, mais ajustadas e mais adaptadas às situações de realização, de tal modo que influenciem positivamente a realização e a adaptação ao contexto escolar.

É neste quadro que, a seguir, apresentaremos quatro construtos motivacionais – as atribuições e dimensões causais, as concepções pessoais de inteligência, o autoconceito e a auto-eficácia –, que serão conceptualizados e integrados num modelo de concepções mais globais acerca da competência pessoal.

Atribuições e dimensões causais

Em 1958, Fritz Heider introduz a noção de atribuição ao propor que as pessoas procuram analisar e compreender as causas dos comportamentos (*in* Barros, 1996), dando origem a um grande número de desenvolvimentos teóricos e empíricos sobre o processo de procura e de atribuição causal.

Neste contexto, destaca-se a *perspectiva atribucional* de Bernard Weiner (1985), a qual, sendo uma perspectiva com raízes no modelo de *expectativa x valor*, está mais dirigida para o domínio da realização, centrando-se na análise do processo atribucional em situações de sucesso e de insucesso, e postulando que as percepções e interpretações pessoais dos sujeitos acerca das causas utilizadas para explicar os resultados de sucesso e de insucesso influenciam o seu comportamento e a sua realização.

De um modo global, as *atribuições causais* remetem para um processo de procura e de explicação causal, no qual se constroem inferências acerca das causas que são seleccionadas para explicar os resultados do comportamento (Barros & Barros, 1990; Bar-Tal, 1978, *in* Faria, 1998). Neste quadro, podemos dizer que as *causas* se referem ao conjunto de representações que o sujeito constrói acerca dos factores que podem explicar

a relação entre uma acção e um determinado resultado, seja este de sucesso ou de insucesso (Pina Neves & Faria, 2003).

Inicialmente, Weiner e seus colaboradores (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, & Rosenbaum, 1971, *in* Faria, 1998) propuseram quatro grandes causas para explicar os resultados da realização: "capacidade", "esforço", "sorte" e "dificuldade da tarefa". No entanto, foram vários os estudos que mostraram que os sujeitos faziam apelo a uma variedade superior de causas para explicarem os resultados da sua realização (Bar-Tal, Goldberg, & Knaani, 1984, *in* Barros & Barros, 1990; Bar-Tal, Raviv, Raviv, & Bar-Tal, 1982; Little, 1985, *in* Barros & Barros, 1990; Weiner, 1983), não recorrendo apenas às quatro causas originalmente propostas. Assim, era não só necessário ter em consideração a existência de várias causas e de vários factores na explicação dos resultados da realização, como também era imperativo criar uma categorização que permitisse organizar a grande variabilidade e diversidade causal.

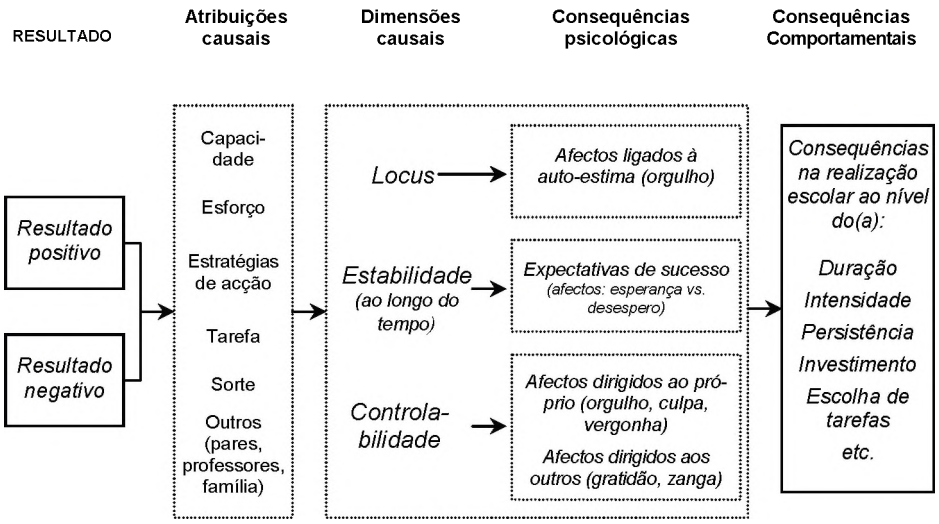
Neste sentido, Weiner (1979; 1985) constrói uma taxonomia que permite organizar as diversas causas, classificando-as em função de, pelo menos, três *dimensões causais* principais – *locus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade* –, nas quais as causas podem ser classificadas como internas/externas ao sujeito, estáveis/instáveis ao longo do tempo e controláveis/incontroláveis pelo próprio sujeito ou por outros sujeitos envolvidos na situação de realização. A classificação das causas em dimensões depende das percepções e das interpretações de cada sujeito acerca das causas que atribui aos resultados que pretende explicar. Por exemplo, a capacidade, tradicionalmente caracterizada como um atributo estável ao longo do tempo e incontrolável pelo próprio, pode ser percepcionada como um atributo susceptível de ser desenvolvido através do esforço e do investimento pessoal, sendo, por consequência, classificada como uma causa instável e controlável pelo próprio. Percebemos, então, que diferentes sujeitos possam apresentar estilos atribucionais distintos, pois podem, por um lado, atribuir diferentes causas a resultados semelhantes e, por outro lado, percepcionar e classificar essas causas de forma distinta, em função das três dimensões causais apresentadas (Weiner, 1983).

De acordo com Weiner (1985), as atribuições causais e a sua classificação em dimensões influenciam a realização futura dos indivíduos, determinando a definição de objectivos, a escolha de tarefas e, ainda, as atitudes e os comportamentos perante uma situação de realização. A figura 3 ilustra a sequência motivacional no quadro da teoria atribucional de Weiner (1985; 1992).

A sequência inicia-se imediatamente após o confronto com um determinado resultado, que pode ser percebido como positivo ou negativo. São, então, atribuídas causas que, seguidamente, são organizadas em dimensões causais, nomeadamente o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controla-

bilidade. Esta organização produz consequências psicológicas específicas – quer ao nível cognitivo (expectativas de sucesso que se formam em função da percepção e da compreensão da natureza das causas atribuídas), quer ao nível afectivo (afectos ligados à auto-estima, afectos dirigidos a si próprio, tais como o orgulho, e afectos dirigidos aos outros, tais como a gratidão) –, as quais vão determinar, a nível comportamental, a acção dos indivíduos nos vários domínios de realização, influenciando a escolha ou o evitamento de tarefas, a intensidade da concretização das acções, a persistência ou a desistência perante resultados negativos e, em última instância, a motivação para a realização (Weiner, 1985, 1992).

Figura 3: Representação da teoria atribucional de Weiner aplicada ao domínio da realização escolar



Adaptado de Weiner (1985, 1992).

Assim sendo, as atribuições causais (e as interpretações que fazemos acerca das causas utilizadas para explicar os resultados) mostram ser factores influentes na realização, contribuindo, ainda, para a formação de percepções acerca da nossa competência pessoal, pois os resultados da nossa acção e o modo como os explicamos oferecem-nos informações acerca da nossa capacidade intelectual e da nossa competência para lidar com as situações de sucesso e com as situações de fracasso.

Concepções pessoais de inteligência

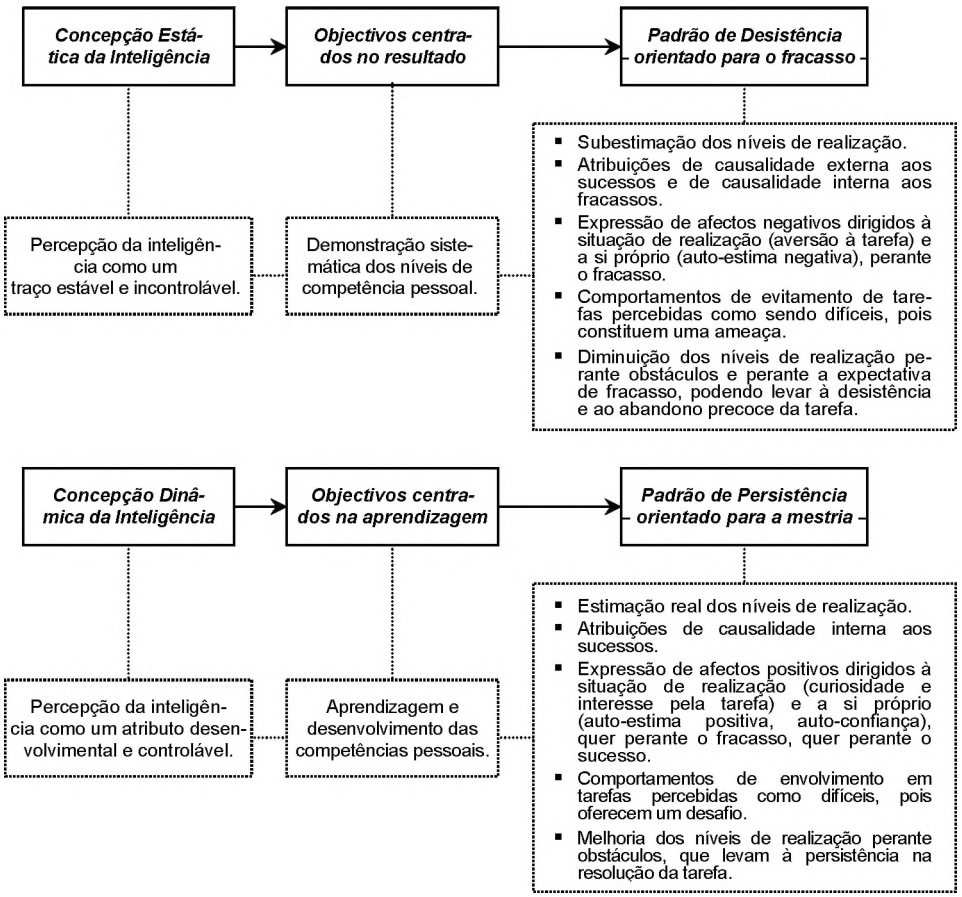
No quadro da perspectiva sócio-cognitiva da motivação, de C. S. Dweck e colaboradores (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 2000; Elliott & Dweck, 1988), as *concepções pessoais de inteligência* referem-se às teorias implícitas que se formam e organizam acerca da natureza mais ou menos desenvolvimental da capacidade intelectual. A este nível, Bandura e Dweck (1985, *in* Faria, 1998) propõem duas concepções pessoais de inteligência distintas: a *concepção estática*, que se funda na crença de que a inteligência é um traço estável e incontrolável, e a *concepção dinâmica*, que se baseia na crença de que a inteligência se refere a um conjunto de competências susceptíveis de se desenvolverem através do esforço e do investimento pessoais, sendo, por isso, controlável.

Dweck e colaboradores afirmam que são as concepções pessoais de inteligência que, enquanto crenças acerca da capacidade intelectual, produzem diferenças ao nível da realização, e os resultados das investigações desenvolvidas permitem concluir que a adopção de uma determinada concepção de inteligência (estática *vs*. dinâmica) determina a prossecução de diferentes *objectivos de realização*, logo, a manifestação de *padrões de realização diferenciados* (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 2000; Elliott & Dweck, 1988).

A figura 4 caracteriza estes construtos e ilustra as relações que estabelecem entre si, mostrando que a concepção estática da inteligência está mais associada à definição de objectivos centrados no resultado e à formação de um padrão de realização de desistência, enquanto que a concepção dinâmica da inteligência está mais associada à definição de objectivos centrados na aprendizagem e à formação de um padrão de realização de persistência.

Dito de outro modo, os sujeitos que concebem a inteligência como um traço estável tendem a prosseguir *objectivos centrados no resultado*, preocupando-se em demonstrar sistematicamente o 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*, caracterizado por percepções distorcidas acerca dos níveis de realização realmente alcançados e acerca da qualidade global da mesma, pois atribuem uma causalidade externa às suas experiências de sucesso, enquanto que nas situações de realização que oferecem poucas garantias de sucesso e que, sendo percebidas como difíceis, constituem uma ameaça à demonstração da capacidade, manifestam afectos predominantemente negativos e comportamentos de evitamento e de desistência (Dweck & Leggett, 2000; Elliott & Dweck, 1988; Faria, 1998).

Figura 4: Representação das relações entre concepções pessoais de inteligência, objectivos de realização e padrões de realização



Por sua vez, os sujeitos que concebem a inteligência como um construto dinâmico, desenvolvimental e controlável tendem a prosseguir *objectivos centrados na aprendizagem*, preocupando-se mais com a aprendizagem e com o desenvolvimento das suas competências do que com a sua demonstração, e tendem a manifestar um *padrão de realização de persistência*, caracterizado por percepções da realização mais consentâneas com o nível e com a qualidade reais da realização, atribuindo uma causalidade interna aos seus sucessos e manifestando afectos predominantemente posi-

tivos e comportamentos de envolvimento e persistência perante as situações de realização, mesmo quando estas oferecem poucas garantias de sucesso, pois um nível elevado de dificuldade é percebido como um desafio e uma oportunidade de desenvolvimento (Dweck & Leggett, 2000; Elliott & Dweck, 1988; Faria, 1998).

Ou seja, parece de salientar que estamos perante um processo no qual as concepções de inteligência funcionam como variáveis estruturantes do comportamento motivado: na verdade, fundando-se na noção de competência e na percepção do seu carácter mais ou menos dinâmico, estas concepções determinam a formação e a adopção de objectivos de realização que, por sua vez, determinam a formação e a manifestação de um determinado padrão de realização.

Deste modo, as concepções pessoais de inteligência podem ser assumidas como construtos organizadores, intimamente ligados à noção de competência pessoal, logo, permitem que os sujeitos interpretem as suas experiências e orientem a sua acção nos vários contextos de realização.

Autoconceito

Podemos afirmar que o *autoconceito* é um dos construtos motivacionais mais estudados em Psicologia. As abordagens e perspectivas teóricas acerca do conceito de si mesmo caracterizam-se pela diversidade, apresentando várias conceptualizações e definições do construto.

No quadro dessas abordagens e respectivas perspectivas teóricas, o autoconceito pode ser globalmente definido como a percepção que o sujeito tem acerca de si mesmo (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991; Vaz Serra, 1986), o que, mais especificamente, nos remete para um conjunto de ideias, pensamentos e sentimentos que se formam acerca das nossas características pessoais, nomeadamente das capacidades, dos estados emocionais, da aparência física e da aceitabilidade social (Faria & Fontaine, 1990; Simões & Vaz Serra, 1997). A este propósito, autores como Harter (1985) consideram que o autoconceito está intimamente ligado à noção de competência, pois é a partir da percepção de competência pessoal em diversos domínios que se constrói um sentimento de valor pessoal e, em última instância, o conceito mais global de si mesmo.

Neste trabalho, optamos por operacionalizar o autoconceito à luz da perspectiva diferencial, já que esta oferece uma abordagem compreensiva do construto, sendo a que mais tem sido apoiada pelas evidências empíricas da investigação. Dentro desta perspectiva, encontramos o *Modelo Hierárquico de Marsh/Shavelson* (Marsh, 1990; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Shavelson & Bolus, 1982), segundo o qual o autoconceito é um

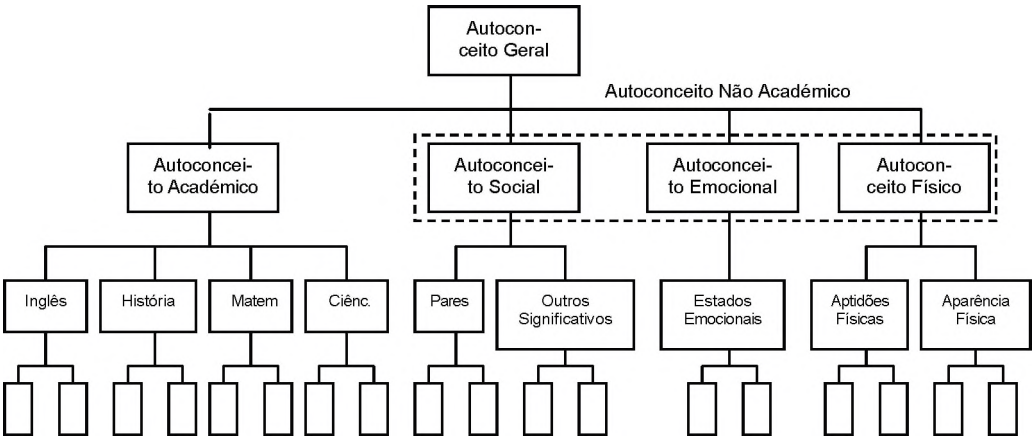
construto (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991; Shavelson & Bolus, 1982):

a) *organizado e estruturado* – o sujeito tende a organizar e a estruturar as experiências pessoais e as informações acerca de si mesmo, atribuindo-lhes um significado;

b) *multifacetado* – a organização e a estruturação dessas experiências e informações pessoais é feita por referência a diversos domínios, dando origem a distintas facetas ou dimensões do autoconceito;

c) *hierárquico* – a organização e a estruturação dessas facetas ou dimensões parte de domínios gerais para domínios cada vez mais específicos: o *autoconceito geral*, no topo do sistema, é alvo de uma progressiva diferenciação, no sentido da formação de autoconceitos mais específicos, relacionados com contextos de realização específicos – por exemplo, é assim que se forma o *autoconceito académico*, que se encontra directamente relacionado com o contexto de realização escolar, bem como o *autoconceito não académico*, que está relacionado com os domínios social, emocional e físico (figura 5);

Figura 5: Estrutura do autoconceito, segundo Shavelson, Hubner e Stanton (1976, *in* Shavelson & Bolus, 1982)



Adaptado de Shavelson e Bolus (1982).

d) *estável* – as sucessivas experiências do sujeito podem provocar mudanças nos autoconceitos mais específicos que estão directamente relacionados

com os contextos de realização em que essas experiências foram vividas, mas não provocam mudanças no autoconceito geral, de uma forma directa e imediata; ou seja, o autoconceito geral é relativamente estável e seria necessário a vivência de um elevado número de experiências dissonantes e inconsistentes com o autoconceito geral para provocar mudanças a este nível do conceito de si mesmo;

e) *desenvolvimental* – existe uma progressiva diferenciação do autoconceito durante toda a vida: com o desenvolvimento psicológico, o conceito de si mesmo torna-se cada vez mais estruturado, multifacetado e diferenciado;

f) *avaliativo* – o conceito de si mesmo envolve percepções de competência (componente descritiva, de nível cognitivo), bem como sentimentos e avaliações acerca do valor pessoal, dando origem ao que se chama de auto-estima (componente avaliativa, de nível afectivo);

g) *diferencial* – o autoconceito diferencia-se de outros construtos com os quais estabelece relações. Assim, torna-se possível que as diferentes dimensões académicas do autoconceito se relacionem com o rendimento escolar nos respectivos domínios (por exemplo, Matemática e Língua Materna). Observamos, ainda, que o autoconceito se diferencia de sujeito para sujeito, nomeadamente em função do sexo de pertença, da idade e de outros contextos diferenciais, tais como o nível socioeconómico.

No contexto escolar, o estudo do autoconceito e das suas dimensões mais específicas (autoconceito académico) torna-se particularmente relevante, pois permite conhecer a relação entre o rendimento escolar e as interpretações cognitivas e afectivas que os alunos formam acerca das suas competências para os domínios específicos da sua realização (Fontaine, 1991).

A este nível, uma das grandes preocupações tem sido desenvolver programas de intervenção (Marsh, 1990) que se orientam (a) para a promoção dos níveis de autoconceito – assumindo-se que o conceito de si mesmo influencia a realização, logo, trabalhando ao nível motivacional as cognições e os afectos ligados à percepção de competência pessoal –, e (b) para a promoção e desenvolvimento de competências – assumindo-se que o autoconceito é, antes de mais, determinado pelo nível e pela qualidade da realização, logo, trabalhando a um nível mais técnico as aptidões e as competências pessoais propriamente ditas (quadro 1).

Deste modo, parece importante ter em consideração a reciprocidade da relação entre autoconceito e realização escolar (Marsh, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990), constatando-se que, no contexto escolar, a construção do conceito de si mesmo se encontra estreitamente associada à percepção que os alunos formam acerca dos seus níveis de competência pessoal.

Auto-eficácia

Historicamente, 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). Mas é Albert Bandura que, em 1977, 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.

Quadro 1 – Características dos programas de intervenção no âmbito do conceito de si mesmo

	Programas de intervenção no autoconceito	Programas de desenvolvimento de competências
Pressuposto de intervenção	A percepção de competência (auto-conceito) influencia a realização	O nível de competência demonstrado na realização influencia o autoconceito
Nível e objecto de intervenção	Motivacional – cognições e afectos –	Técnico – aptidões e competências –
Objectivo de intervenção	Trabalhar as percep-ções de competência	Trabalhar as compe-tências propriamente ditas

Para Bandura, a aquisição e a mudança de comportamentos resultam do desenvolvimento de um sentimento de auto-eficácia. Este sentimento constrói-se por referência à percepção de competência pessoal, dando origem à formação de expectativas para a realização futura, de tal modo que permite prever as possibilidades de sucesso pessoal perante uma determinada situação e um determinado resultado a alcançar (Bandura, 1977).

O construto de auto-eficácia integra duas dimensões distintas: a *expectativa de eficácia pessoal*, 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*, que se refere à convicção de que um determinado comportamento conduzirá a um determinado resultado.

Ora, as expectativas de eficácia pessoal estão fortemente ligadas a factores internos (individuais) que remetem para o sentimento de competência pessoal, enquanto que as expectativas de resultado estão mais relacionadas com factores externos (ambientais) (Bandura, 1977; 1986). As-

sim, Bandura (1982, *in* Hall, Lindzey, & Campbell, 1998) considera as expectativas de eficácia pessoal e as expectativas de resultado como dimensões bipolares, mostrando que a combinação de diferentes níveis de cada uma delas produz consequências emocionais e comportamentais específicas (quadro 2).

Como podemos observar, quando o ambiente dificulta ou não permite a concretização da acção (expectativas de resultado negativas), podem formar-se sentimentos de resignação e de apatia por parte dos sujeitos com expectativas de eficácia pessoal negativas – o que conduz a um abandono da acção –, ou sentimentos de ressentimento e de protesto por parte dos sujeitos com expectativas de eficácia pessoal mais positivas – o que leva a que estes assumam comportamentos de persistência perante as situações ou reorganizem a sua acção no sentido da (re)adaptação de estratégias. Por sua vez, quando o ambiente é potencialmente facilitador da acção (expectativas de resultado positivas), podem formar-se sentimentos de desânimo e de desvalorização pessoal nos sujeitos com baixas expectativas de eficácia pessoal – o que os faz manifestar comportamentos de evitamento ou de abandono da acção –, ou sentimentos de confiança e segurança (quer em relação à acção, quer em relação a si mesmos) nos sujeitos com expectativas de eficácia pessoal mais positivas – o que os orienta para a prossecução e finalização da sua acção.

Então, a auto-eficácia relaciona-se com o comportamento, o que leva Bandura (1977) a operacionalizá-la como um construto que assume uma função orientadora da acção humana: neste sentido, Bandura (1977; 1986) sugere que a auto-eficácia e as expectativas que lhe estão associadas afectam a iniciação e a persistência da realização humana, bem como o nível de esforço e de investimento numa determinada actividade ou tarefa, levando as pessoas, por um lado, a escolher situações em que acreditam poder realizar bem e ser possível realizar bem (construindo expectativas positivas para essas situações), e, por outro lado, a evitar situações que percebem como estando para além das suas capacidades e em que não têm condições para realizar bem (formando expectativas negativas para essas situações).

De qualquer modo, a formação de expectativas de eficácia pessoal e de resultado positivas não garante, por si só, o sucesso, pois apenas consegue descrever as possibilidades de atingir o mesmo, informando acerca das capacidades e das competências necessárias para o alcançar, do nível de esforço a despender e das condições externas imprescindíveis para que ocorra (Bandura, 1977).

Como vemos, a auto-eficácia está fortemente associada ao sentimento de competência pessoal e ao sentimento de mestria pessoal (Bandura, 1977; 1986), portanto, podemos mesmo afirmar que a auto-eficácia (e, mais particularmente, as expectativas de eficácia pessoal) se funda nas per-

cepções que se formam acerca das competências pessoais para realizar determinadas acções e para lidar com as situações.

Quadro 2 – Consequências afectivas e comportamentais em função do nível de expectativas de auto-eficácia

Expectativas de Eficácia Pessoal	*Expectativas de Resultado: Negativas*	*Expectativas de Resultado: Positivas*
Positivas	Consequências afectivas Ressentimento, protesto Consequências comportamentais Persistência ou reorganização da acção	Consequências afectivas Confiança, segurança Consequências comportamentais Prossecução da acção
Negativas	Consequências afectivas Apatia, resignação Consequências comportamentais Abandono da acção	Consequências afectivas Desvalorização pessoal e desânimo Consequências comportamentais Evitamento ou abandono da acção

Adaptado de Bandura (1982, *in* Hall, Lindzey & Campbell, 1998).

Nesta linha de pensamento, a auto-eficácia pode ser vista como uma dimensão do próprio autoconceito (Maddux, 1995), mas distingue-se dele, na medida em que o autoconceito respeita a descrições e as avaliações acerca da competência pessoal ("Eu sou..."; "Eu sinto-me..."), e a auto--eficácia integra essas descrições e avaliações pessoais com informações sobre as características da tarefa a resolver e da própria situação de realização, conduzindo à formação de um julgamento (expectativa) sobre a possibilidade de se produzirem certos resultados num contexto de realização

com determinadas características ("Eu posso..."; "Eu consigo...") (Pajares, 1997; Pajares & Schunk, 2000). Por esta razão, as expectativas de auto-eficácia formam-se sempre por referência a domínios específicos de realização – abordagem microanalítica – (Bandura, 1977; Bandura, Reese, & Adams, 1982), o que leva à definição e à operacionalização de construtos de auto-eficácia mais restritos, tais como o de auto-eficácia académica (Faria & Simões, 2002), que se refere às percepções de eficácia pessoal que se formam especificamente para o domínio da realização escolar.

Deste modo, podemos afirmar que a auto-eficácia e as respectivas expectativas estão intimamente ligadas aos contextos de realização, remetendo directamente para as percepções de competência pessoal que se desenvolvem particularmente para cada um desses contextos.

Modelo das concepções pessoais de competência

Proposta de integração conceptual

A noção de competência parece compreender uma série de construtos pessoais que envolvem *percepções*, *sentimentos*, *crenças*, *representações* e *avaliações* acerca de nós mesmos e da nossa realização. A este propósito, Fontaine e Faria (1989) referem que as avaliações acerca das competências pessoais – nomeadamente das competências necessárias para alcançar o sucesso –, as percepções acerca dos objectivos e das estratégias de acção mais adequados para a sua realização, as avaliações acerca das consequências e dos resultados produzidos por determinado comportamento, as representações que temos das causas que utilizamos para explicar esses resultados e as atribuições que fazemos para os sucessos e para os insucessos, constituem *interpretações pessoais* que fazem parte de 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, p. 5).

Ora, todas estas "interpretações pessoais", ao serem consideradas em conjunto, parecem permitir a construção de um modelo que analisa e explica a noção de competência pessoal de uma forma integrada e compreensiva, tornando possível a construção de um modelo das *concepções pessoais de competência*, no qual a noção de competência surge representada de um modo lato, através da integração de uma série de construtos ligados à motivação para a realização, nomeadamente os das *atribuições e dimensões causais*, das *concepções pessoais de inteligência*, do *autoconceito* e da *auto-eficácia*.

De facto, estes construtos referem-se todos 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: (i) as atribuições e dimensões causais podem ser consideradas manifestações dessas concepções, pois as sucessivas experiências de realização levam à formação e ao desenvolvimento de padrões e estilos atribucionais organizados e diferenciados para explicar os sucessos e os insucessos (Faria, 1998; Faria & Fontaine, 1993; Fontaine & Faria, 1989; Weiner, 1985); (ii) por sua vez, as concepções pessoais de inteligência constituem, por si só, teorias implícitas, pois fundam-se em crenças pessoais acerca da natureza mais ou menos desenvolvimental da capacidade intelectual (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 2000); (iii) quanto ao autoconceito, saliente-se que envolve percepções acerca das competências pessoais em vários domínios (Covington, 1992; Harter, 1985, 1990; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Shavelson & Bolus, 1982); e (iv) finalmente, a auto-eficácia remete para expectativas e sentimentos acerca da eficácia pessoal, ligadas ao próprio autoconceito, e implica, também, percepções acerca da competência e da mestria pessoais (Bandura, 1977; Maddux, 1995).

Ao nível conceptual e empírico, vários autores estudam as relações que se estabelecem entre estes quatro construtos, contribuindo para uma abordagem mais compreensiva dos processos motivacionais que lhes estão subjacentes.

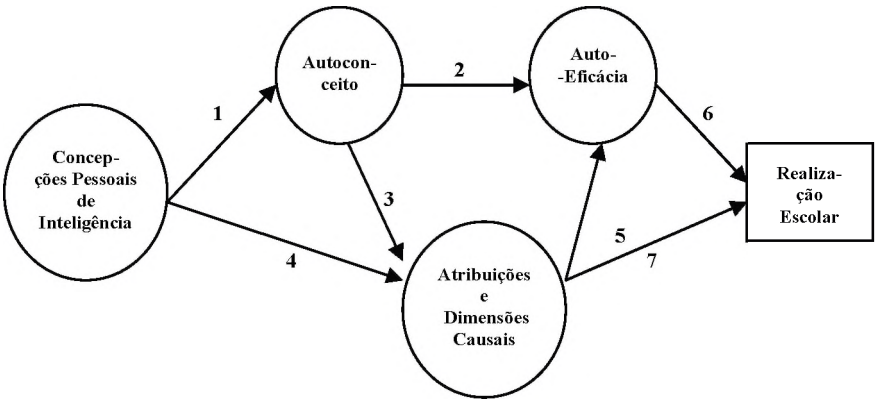
A propósito das concepções pessoais de inteligência, Dweck e Leggett (2000) referem que estas podem ser conceptualizadas como dois sistemas do *self* distintos, representando duas formas diferentes de conceber o autoconceito: uma estática e outra dinâmica. Assim, na presença de um sistema de concepções estáticas, o sujeito percepciona o *self* como um conjunto de traços fixos e estáveis, percepção essa que o leva a prosseguir objectivos centrados no resultado, de forma a proteger a sua auto-estima e o seu sentimento de competência pessoal. Por contraponto, na presença de um sistema de concepções dinâmicas, o sujeito percepciona o *self* como um conjunto de características e atributos susceptíveis de se modificarem e de evoluírem através das suas próprias acções e vivências, levando-o a prosseguir objectivos centrados na aprendizagem como forma de manter e promover os seus sentimentos de competência e de valor pessoais. Estas considerações sugerem que as concepções pessoais acerca da natureza da capacidade intelectual afectam a construção e o desenvolvimento do autoconceito, bem como o tipo de mecanismos responsáveis pela manutenção da auto-estima (figura 6 – seta 1).

Do mesmo modo, podemos dizer que as concepções pessoais, enquanto sistemas organizados e organizadores de crenças sobre os atributos

pessoais (entre estes, a inteligência) e representando um construto alargado acerca da forma como os sujeitos percebem o mundo e se percebem a si mesmos, influenciam outros construtos pessoais, pelo que, dentro do modelo aqui proposto, as concepções pessoais de inteligência precederiam a formação dos outros três construtos em análise, isto é, do autoconceito, da auto-eficácia e das atribuições e dimensões causais.

A relação entre o autoconceito e a auto-eficácia pode ser facilmente identificada (figura 6 – seta 2), pois, como já referimos, as expectativas sobre a eficácia pessoal formam-se em função da percepção que o sujeito tem acerca da sua competência para realizar bem num contexto específico com características particulares (Pajares, 1997; Pajares & Schunk, 2000). Assim, podemos dizer que a auto-eficácia, por um lado, se funda na percepção de competência pessoal, mas que, por outro lado, é um construto independente do autoconceito, pois, ainda que alguns a considerem uma dimensão do 'conceito de si mesmo', está intimamente ligada a situações de realização específicas e a experiências concretas de realizações anteriores. Deste modo, vemos que o autoconceito influencia a formação do construto de auto-eficácia, bem como das expectativas que lhes estão subjacentes e, neste quadro, podemos propor que as concepções pessoais de inteligência, através da relação que estabelecem com o autoconceito, influenciariam indirectamente o sentimento e as expectativas de eficácia pessoal.

Figura 6: Proposta de um modelo integrador das concepções pessoais de competência



Ao mesmo tempo, podemos propor uma relação entre o autoconceito e as atribuições e dimensões causais (figura 6 – seta 3), pois o modo como percebemos e avaliamos a nossa competência e as nossas acções (isto é, a medida em que nos consideramos competentes e 'esforçados'/'trabalhadores') pode influir na forma como explicamos os resultados, principalmente quando a estes atribuímos causas como a capacidade e o esforço. Neste quadro, contrariamente ao que se passa para a auto-eficácia, as concepções de inteligência influenciariam directamente as atribuições e dimensões causais (figura 6 – seta 4), pois podemos facilmente perceber como a percepção da inteligência enquanto atributo mais ou menos dinâmico pode afectar a percepção da estabilidade e do controlo de causas como a capacidade e o esforço. Além do mais, esta relação directa foi já confirmada pela investigação (Faria, 1998).

Quanto à relação entre atribuições causais e auto-eficácia (figura 6 – seta 5), diversos estudos verificam que as expectativas de se ser eficaz no domínio escolar dependem não só da percepção de competência pessoal e das características da situação de realização, mas também das causas que se atribuem aos sucessos e aos fracassos, bem como do modo como se percebem e se classificam essas causas em dimensões (Schunk, 1981, 1982, 1983). Assim, o tipo de atribuições constitui uma das vias para os alunos estimarem a sua eficácia num determinado domínio e para formarem expectativas de sucesso para a sua realização nesse domínio. Desta forma, as atribuições influenciam indirectamente a realização através das expectativas de eficácia pessoal (figura 6 – seta 6), sendo estas que determinam de forma mais directa essa realização (Schunk, 1991).

Com isto, podemos dizer que as atribuições e a auto-eficácia, ainda que ligadas ao autoconceito e, até mesmo, às concepções de inteligência, devem ser vistas como construtos mais próximos e mais aplicados aos domínios específicos de realização, pois formam-se em função dos resultados anteriores e das vivências de sucesso e de insucesso, fornecendo informações quer sobre as situações de realização, quer sobre a capacidade dos alunos para agir, gerir e lidar (numa perspectiva de controlo e de regulação) com o ambiente e com as situações de realização.

Do mesmo modo, Skinner (1996) considera que construtos como as atribuições causais, a auto-eficácia e, até, a percepção de competência pessoal podem ser vistos à luz de um sistema conceptual mais alargado sobre o controlo percebido, entendendo que, por um lado, as expectativas de eficácia pessoal e as percepções de competência se referem a avaliações que se constroem em torno do próprio indivíduo (agente) e que fornecem informações sobre as estratégias de acção e de controlo da acção (meios) mais adequadas à realização (*agent-means relations*), e que, por outro lado, as atribuições causais referem-se a conexões estabelecidas entre determi-

nadas causas e determinados resultados (*means-ends relations*). Assim, as atribuições e dimensões causais também influenciariam directamente os resultados escolares (figura 6 – seta 7), tal como postula a perspectiva atribucional de Weiner (1985).

Em suma, considerando e integrando estas análises e evidências, é possível operacionalizar o modelo global sobre a noção de competência pessoal, no qual os construtos de concepções de inteligência, autoconceito, auto-eficácia e atribuições e dimensões causais estabelecem determinadas relações de influência. Neste quadro, podemos avançar que as concepções de inteligência, sendo um construto que se pode conceptualizar a um nível mais global, precedem e orientam a formação do autoconceito. Do mesmo modo, podemos considerar que essas concepções influenciam e determinam, por um lado, a formação das expectativas de auto-eficácia (ainda que indirectamente, através do autoconceito), uma vez que parte destas se funda na percepção das competências pessoais, e, por outro lado, a manifestação de determinados tipos de atribuições causais, pois a crença na maior ou menor maleabilidade/flexibilidade dos atributos intelectuais afecta a forma como os sujeitos explicam os resultados que alcançam, sobretudo no que respeita à percepção de estabilidade e de controlabilidade das causas que lhes atribuem. Por sua vez, as atribuições e a auto-eficácia, dependendo directamente dos resultados e das experiências de sucesso e de insucesso vividos anteriormente, seriam construtos mais específicos e, na sua relação, as atribuições e dimensões causais influenciariam directamente a realização, bem como indirectamente através das expectativas de eficácia pessoal.

Finalmente, é importante referir que este modelo aqui apresentado constitui somente uma primeira proposta de integração entre os construtos analisados, ilustrando possíveis relações e assumindo um carácter orientador para futuros estudos neste domínio.

Relação com a realização no contexto escolar

À luz das abordagens e perspectivas teóricas que enquadram os construtos atribuições e dimensões causais, concepções pessoais de inteligência, autoconceito e auto-eficácia, podemos afirmar que estes estão intimamente ligados aos contextos de realização, nomeadamente ao de realização escolar.

Do ponto de vista empírico, a investigação permite concluir que estes quatro construtos se encontram associados à realização escolar, existindo evidências que comprovam que, por um lado, influenciam os níveis de realização escolar e os respectivos resultados (sucessos *vs.* insucessos),

e que, por outro lado, os resultados dessa realização influenciam a contínua (re)construção desses mesmos construtos, conforme passamos a analisar detalhadamente:

1) ao nível das *atribuições e dimensões causais* – as evidências empíricas permitem organizar dois tipos de conclusões: por um lado, observa-se que as atribuições para o sucesso se diferenciam das atribuições para o insucesso, sendo frequente observarmos a atribuição de causalidade interna aos sucessos (responsabilização por resultados positivos) e de causalidade externa aos insucessos (desresponsabilização por resultados negativos) (Barros, 1996; Covington, 1992; Weiner, 1985); por outro lado, constata-se que as interpretações acerca das causas que se atribuem aos resultados (sejam sucessos ou insucessos) influenciam a realização escolar futura (Forsyth & McMillan, 1981; Weiner, Heckhausen, Meyer, & Cox, 1972), através das expectativas de sucesso para as futuras situações de realização, fazendo com que os alunos persistam na sua acção e invistam na realização se as expectativas forem positivas, ou, então, não invistam (e até desistam) na sua acção se as expectativas forem negativas;

2) ao nível das *concepções pessoais de inteligência* – vários estudos, realizados no contexto norte-americano, permitem concluir que os alunos com uma concepção estática da inteligência diminuem os seus níveis de realização, piorando os seus resultados ao longo do seu percurso escolar (padrão de desistência), enquanto que os alunos com uma concepção dinâmica da inteligência vão aumentando os seus níveis de realização, observando-se uma melhoria dos seus resultados escolares ao longo do tempo (padrão de persistência) (Dweck, 1999); por sua vez, no contexto português, num estudo longitudinal desenvolvido por Faria (1996, 1998), observou-se um coeficiente de correlação de *0,78* entre os resultados escolares avaliados no primeiro momento do estudo e as concepções de inteligência avaliadas no segundo momento do estudo. Ou seja, é possível afirmar que as concepções pessoais de inteligência influenciam a realização escolar, assumindo-se como uma variável preditora – tal como propõe a perspectiva de Dweck e colaboradores –, mas também são influenciadas pela realização nesse domínio, sugerindo que as concepções pessoais de inteligência se formam e se desenvolvem progressivamente a partir da vivência e da integração de experiências escolares anteriores;

3) ao nível do *autoconceito* – os resultados da investigação apoiam a estreita associação do autoconceito com a realização escolar, mostrando que o conceito de si mesmo influencia a realização dos alunos (Marsh, 1990, 1992; Newman, 1984; Shavelson & Bolus, 1982), mas que esta oferece experiências de sucesso e de insucesso importantes que, quando vivi-

das e integradas por aqueles, influenciam a construção da percepção que têm de si mesmos (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988). Outras investigações mostram que dimensões específicas do autoconceito estão associadas aos respectivos domínios de realização, encontrando-se correlações positivas entre o autoconceito académico e os resultados escolares (Hansford & Hattie, 1982; Marsh, 1990), sendo estas correlações mais fortes quando se consideram dimensões ainda mais específicas do autoconceito académico (por exemplo, autoconceito de competência matemática) e os resultados nos domínios disciplinares respectivos (nesse caso, disciplina de Matemática) (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1990; Marsh, Smith, & Barnes, 1985), o que também se verifica no contexto português (Fontaine, 1991);

4) ao nível da *auto-eficácia* – por um lado, confirma-se o pressuposto teórico de que as expectativas de auto-eficácia influenciam a acção humana, uma vez que as evidências empíricas mostram uma relação positiva entre o sentimento de eficácia pessoal no domínio escolar e a realização nesse domínio particular (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1981, 1982, 1983; Zimmerman, 1995, *in* Faria & Simões, 2002), observando-se que sentimentos de auto-eficácia mais elevados estão associados a melhores níveis de realização; por outro lado, resultados de estudos realizados no contexto português mostram que as sucessivas experiências de sucesso e de insucesso influenciam a formação de expectativas para a realização futura (Barros, Barros, & Neto, 1993), sugerindo que a vivência de sucessos leva à formação de expectativas de auto-eficácia positivas para situações de realização idênticas, e que a vivência de insucessos conduz a expectativas de auto-eficácia negativas para situações de realização semelhantes. Deste modo, podemos afirmar que existe uma relação de mútua influência entre as expectativas de auto-eficácia académica e a realização no contexto escolar.

Ora, tal como os vários construtos que as integram, também as concepções pessoais de competência estão intimamente ligadas ao contexto de realização escolar, assumindo-se que influenciam a realização dos alunos – determinando a forma como estes iniciam, orientam, prosseguem e finalizam as suas acções para a concretização dos objectivos que lhes são propostos no âmbito do currículo escolar –, ao mesmo tempo que a vivência de experiências de sucesso e de insucesso escolar contribui para a formação, desenvolvimento e diferenciação das características motivacionais dos alunos – determinando o modo como estes explicam os resultados da sua realização e como se percebem e valorizam a si mesmos (Pina Neves & Faria, 2003).

Assim, as concepções pessoais de competência apresentam uma dupla função: por um lado, orientam o comportamento em situação de reali-

zação, no sentido da procura do sucesso e do evitamento do insucesso (*função orientadora*) e, por outro lado, estão na base da explicação dos resultados (*função explicativa*), pois influenciam a definição de objectivos de realização, a escolha de tarefas em função do grau de dificuldade percebido, a utilização de estratégias de acção, o nível de persistência e o nível de esforço e 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 (Pina Neves & Faria, 2003).

Ou seja, as concepções pessoais de competência, enquanto modelo conceptual global e lato acerca da nossa competência, podem oferecer um quadro compreensivo sobre os processos motivacionais que antecedem e procedem a situação de realização, permitindo descrever, analisar, explicar e, até, prever a iniciação, a orientação, a prossecução e a finalização da realização em contexto escolar.

Conclusão: implicações para a intervenção psicopedagógica

A importância de colocarmos a investigação ao serviço da intervenção psicopedagógica traduz-se num contributo para a compreensão do papel do psicólogo no contexto educativo e para um apoio mais adequado à sua acção nesse contexto (Campos, 1990; Coimbra, 1991), bem como na promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar global dos alunos (Coimbra, 1991; Dias & Fontaine, 1996), pois a intervenção psicológica deve ser sempre uma intervenção para o desenvolvimento humano (Campos, 1988).

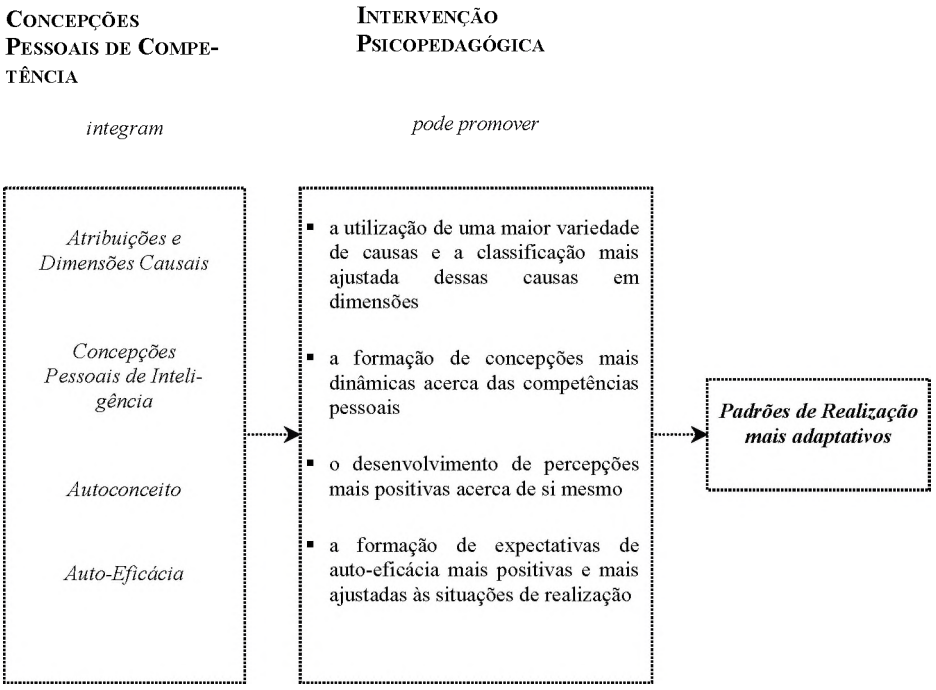
Deste modo, as concepções pessoais de competência oferecem um quadro teórico que constitui um importante referente para a intervenção psicopedagógica, reconhecendo que os factores motivacionais são importantes determinantes do sucesso escolar e mostrando, mais particularmente, como se pode desenvolver um trabalho ao nível das atribuições e dimensões causais, das concepções pessoais de inteligência, do autoconceito e da auto-eficácia.

A este nível, a intervenção psicopedagógica pode organizar um conjunto de acções que promovam: (i) a consciência e a utilização de uma maior variedade de causas na explicação dos resultados escolares, bem como uma classificação mais ajustada dessas causas em dimensões causais, no sentido de permitir interpretações e explicações mais adequadas dos resultados; (ii) a formação de concepções mais dinâmicas acerca da inteligência e das competências pessoais; (iii) o desenvolvimento de percepções mais positivas acerca de si mesmo; e (iv) a formação de expectativas de

auto-eficácia académica mais positivas e mais ajustadas à realização escolar futura (figura 7).

Como vemos, a intervenção psicopedagógica, ao nível destas características motivacionais, pode beneficiar com este conjunto de acções: ao promover nos alunos avaliações e percepções mais positivas e ajustadas acerca de si mesmos, das suas competências pessoais e das causas que podem explicar os seus resultados, estamos a oferecer-lhes mais possibilidades de utilizarem estratégias de realização mais adequadas, mais ajustadas e, por isso, mais adaptativas às diversas situações de aprendizagem e de realização escolar (formação de padrões de realização mais adaptativos). Deste modo, pode ser conseguida uma influência positiva na realização dos alunos, no sentido da promoção do seu sucesso escolar.

Figura 7: Benefícios da intervenção psicopedagógica fundada no modelo integrador das concepções pessoais de competência



Em suma, parece-nos ser possível afirmar que a intervenção psicopedagógica, fundada no modelo integrador das concepções pessoais de competência, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e para o bem-estar global dos alunos, ao mesmo tempo que fornece ao psicólogo um precioso instrumento, quer para desenvolver um apoio mais eficaz junto dos alunos, quer para organizar uma intervenção de carácter preventivo nas situações escolares que possam vir a resultar em retenção ou, até, em abandono precoce da escolaridade.

Referências

Almeida, L. S. (1998). Facilitar a aprendizagem dos alunos através do treino cognitivo: O programa "Promoção Cognitiva". *Inovação*, *11* (2), 37-46.

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*. Nova Iorque, N.Y.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1995). On rectifying conceptual ecumemism. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application*. Nova Iorque: 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., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*, 5-21.

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 3.º 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.

Bar-Tal, D., Raviv, A., Raviv, A., & Bar-Tal, Y. (1982). Consistency of pupils' attributions regarding success and failure. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 104-110.

Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *78*, 474-481.

Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *4*, 5-12.

Campos, B. P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *6,* 83-95.

Coimbra, J. L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da educação: Reflexões sobre a consultadoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *7*, 21-26.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dias, G. F., & Fontaine, A. M. (1996). Tarefas desenvolvimentais e bem-estar dos jovens: Algumas implicações para o aconselhamento psicológico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *12*, 103-114.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Filadélfia, P. A.: Psychology 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*. Filadélfia, P. A.: Psychology 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. (1998). *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. (1993). Atribuições para o sucesso escolar de adolescentes: Construção de um instrumento e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *9*, 67-77.

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*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.

Hamers, J. H. M., & Overtoom, M. Th. (1998). Programas europeus de ensinar a pensar: Tendências e avaliação. *Inovação*, *11* (2), 9-25.

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, FLO: Academic Press.

Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life span perspective. In R. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven: Yale University Press.

Januário, C., Gonçalves, A. P., Zenhas, A., Silva, C., Portugal, I., & Lima, M. C. (1998). Um programa de desenvolvimento de competências de estudo: uma experiência. *Inovação*, *11* (2), 27-36.

Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application*. Nova Iorque: Plenum Press.

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.

Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 581-596.

Ministério da Educação (2003). *Insucesso e abandono escolares em Portugal*. Disponível *on-line* em http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/ docs/sintese.pdf e consultado em Março de 2003.

Newman, R. S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 857-873.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 11, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2000). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. Disponível *on-line* em http://www.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2000.pdf e consultado em Abril de 2004.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2003). Concepções pessoais de competência e realização escolar: Apresentação de um modelo integrador. *Revista Galego--Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *8* (10), Año 7º, 283-294.

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, *73* (1), 93-105.

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 548--556.

Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *75* (6), 848-856.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26* (3/4), 207-231.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, *74* (1), 3-17.

Simões, M. F., & Vaz Serra, A. (1997). A importância do autoconceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXI* (1, 2, 3), 233-251.

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.

Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71* (3), 549-570.

Skinner, E. A. (1997). Children's coping in the academic domain. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention. Issues in clinical child psychology* (pp. 387-422). Nova Iorque: Plenum Press.

Sternberg, R. J., & Kolligian, J. (Eds.) (1990). *Competence considered*. Nova Iorque: Yale University Press.

Vaz Serra, A. (1986). A importância do autoconceito. *Psiquiatria Clínica, 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. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

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.