

11. Auto-eficácia e motivação académica na perspectiva sócio-cognitiva de aprendizagem

Vinólia Filipe Mondlane Francisco²⁹, Francisco Ernesto Francisco³⁰ & Bendita Donaciano Lopes³¹

RESUMO

Propomo-nos, com este corpo de revisão, discutir a associação do senso entre a auto-eficácia e a motivação académica, sob prisma sócio cognitivo de aprendizagem de Albert Bandura que, no contexto da psicologia da educação, este modelo apresenta uma abordagem com enfoque para as crenças e expectativas intrapessoais próprias dos alunos. Enfatizamos aqui, questões de auto-eficácia e motivação académica ressaltando o papel do aluno e do professor no contexto ecológico - sistémico de aprendizagem. Nesta lógica, a auto-eficácia é assumida como conjunto de percepções ou crenças que pesam sobre o sujeito em relação às suas singulares capacidades, habilidades e competências de organização e execução das actividades para determinados resultados académicos. E, a motivação neste caso, representa uma energia intrínseca ou extrínseca, que estimula o organismo à acção. Em meio a esta discussão, a auto-eficácia e motivação representam-se como dois construtos interdependentes e indissociáveis, elegíveis, para o desempenho, desenvolvimento e rendimento académico do aluno. O professor encarregado de competências interpessoais, lhe é nobre e exclusivo o acto pedagógico para suscitar, promover e assegurar o desenvolvimento destas capacidades de acordo com as particularidades, experiências de êxito e fracasso do aluno, a realidade sistémica e os objectivos de realização educativa.

Palavras-chave: Auto-eficácia, Motivação, Aluno, Professor.

Introdução

A auto-eficácia académica é um construto alvo de debates, discussões e pesquisas no domínio da psicologia da educação desde os anos 50 do séc. XX (Bandura, 1986, 1997). Contrariamente à motivação académica que emerge 20 anos antes do igual período. (Crestani, 2015). Desde então, diversas teorias desenvolveram-se permitindo uma sistematização de estudos sobre a motivação escolar. Em oposição com os modelos anteriores, as teorias mais recentes têm em comum a característica de serem sociais e cognitivas, ou seja, privilegiam cognições e percepções pessoais. Neste contexto mais abrangente, a motivação surge operacionalizada através de metas ou motivos, atribuições de causalidade, crenças e expectativas (Bzuneck, et al., 2014).

²⁹ Licenciada em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica – Montepuez, Docente na Universidade Católica de Moçambique (UCM) e Professora de Filosofia na Escola Secundária “15 de Outubro” - Montepuez. Correspondência: mondlaneguiamba@gmail.com

³⁰ Mestrando em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica - Quelimane, Docente e Investigador pelo Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, UP – Montepuez.

³¹ Doutora em Ciências da Educação, na Especialidade em Psicologia Educacional, pela Universidade do Minho Portugal, docente afecta na Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Pedagógica, Maputo, lecciona nos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, nas Universidades Públicas e Privadas, é actualmente Presidente da Escola Doutoral de Psicologia na mesma Faculdade em Maputo.

A auto-eficácia concerne às crenças tidas como percepções pessoais sobre a capacidade de organizar e operacionalizar determinados cursos de actividades. Nesta direcção, tais crenças são consideradas elementos-chave da motivação e da realização social e académica do sujeito (Bandura, 1986; 1994; 1997; Neves & Faria, 2006; Teixeira, 2011; Fontes&Azzi, 2012; Silva, et al., 2014). Os alunos desenvolvem crenças sobre si próprios como alunos e sobre suas capacidades cognitivas, se são bons ou maus estudantes, se são inteligentes ou se têm um modo peculiar para uma determinada matéria. Essas convicções, conforme Bandura (1993), determinam necessariamente maior ou menor envolvimento e persistência na realização das actividades escolares. Por outro lado, o estudante terá uma noção do controlo que exerce sobre o seu próprio pensamento(Martinelli & Sassi, 2010).

A motivação por seu turno, respeita o que desperta e direcciona a conduta, representa um factor interno ou externo que inicia, dirige e integra o comportamento do sujeito. Dito doutro modo, os motivos despertam o organismo, dirigem-no para um determinado alvo e o mantêm em acção (Maslow, 1954; Nérici, 1991; Brunner & Zeltner, 1994; Doron & Parot, 2001; Monteiro & Santos, 2002; Pestana & Páscoa, 2002; Santos, 2004; Mwamwenda, 2004; Balancho & Coelho, 2006; Piletti, 2008; Chiavenato, 2009; Piletti, 2009; Roia, 2012; Mondlane, 2014). É um processo cognoscitivo, uma força que impele o organismo à acção (Garrido, 1990). É fundamentalmente aquilo que move o sujeito, que o coloca em acção, leva a uma escolha, instiga, garante persistência naquilo que objectiva alcançar (Boruchovitch & Bzuneck, 2009). Neste entendimento, a motivação indica acções que condicionam o comportamento humano, por isso, é benéfico dizer que tal comportamento depende de cada indivíduo e que este se manifesta por meio de diferentes traços de personalidade. Ao que enunciam, Mucchielli (1949); Boruchovitch & Bzuneck (2009) este construto está estreitamente associado às ciências psicossociais não existindo deste modo uma teoria geral das motivações.

É desde modo que se justifica o interesse em reflectirmos sobre a auto-eficácia e motivação académica dos alunos no campo da prática e investigação educacional, dado que neste campo a motivação académica dos alunos assume-se como sendo uma das variáveis psicológicas mais decisivas e determinantes do sucesso na aprendizagem. Tal posicionamento decorre do facto dos dois constructos serem cada vez mais evidentes e significativos à medida que o nível de escolaridade evolui. E, experimentando uma taxonomia para as actuais teorias motivacionais relacionadas com o contexto escolar, destacamos a perspectiva de Pintrich

(2003) que propõe cinco famílias básicas de construtos sócio cognitivos sobre o que faz o aluno estudar, respectivamente, (i) a auto-eficácia adaptativa e percepções de competência, (ii) atribuições adaptativas e crenças de controlo, (iii) altos níveis de interesse e de motivação intrínseca, (iv) altos níveis de valorização, e, finalmente (v) as metas ou motivos almejados pelos alunos (Bzuneck, et al., 2014,). Não obstante a importância e o reconhecimento sociopedagógico atribuído aos cinco conceitos em epígrafe, o nosso interesse prende-se fundamentalmente em reflectir sucintamente em torno da auto-eficácia enquanto distinta e determinante variável no âmbito da motivação, cognição e aprendizagem do aluno.

Nas entrelinhas dos modelos teóricos mais destacados actualmente e com foco em crenças e expectativas, elegemos a teoria sócio cognitiva de auto-eficácia introduzida por Bandura (1986, 1997). E, vale-nos apontar Schunk que desenvolveu dezenas de estudos específicos, e individualmente, mais contribuiu para a aplicação desse conceito na realidade escolar, focalizando suas influências na motivação e na aprendizagem do aluno (Pintrich e Schunk, 1996).

Auto-eficácia Académica

O modelo sócio cognitivo de Bandura defende que a realização humana depende da interacção entre os comportamentos pessoais e as condições ecológicas. Entre os factores que compõem esta teoria, a auto-eficácia se destaca como a variável intrapessoal que mais influencia a conduta humana (Bandura, 1986; 1994;1997). *Consegues estar à altura do que os teus pais esperam de ti? Gostas de participar em debates na turma?* (Pastoreli, Caprara & Bandura, 1998; Azzi & Polydoro, 2006) representam algumas das questões principais para a autoavaliação do aluno (*quem sou eu?*) no âmbito da sua realização académica. Havendo este reconhecimento e como parte integrante da sua teoria social, Bandura (1986, 1994; 1997) introduziu no vocabulário psicológico o construto de auto-eficácia. E, tal como nos confere Bzuneck, et al., (2014), na dimensão mais ampla deste quadro teórico foi demonstrada a dinâmica da reciprocidade triádica de três componentes para explicar o desempenho das pessoas: (1) o próprio comportamento; (2) os factores intrapessoais (pensamentos, percepções, crenças, etc.) e (3) os factores ambientais.

Os estudos conduzidos por Bandura resultaram que a auto-eficácia possui função reguladora sobre a conduta, actuando como uma mediadora entre cognição, emoção e motivação (Costa & Boruchovich, 2006). Tais julgamentos podem influenciar as aspirações e

o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação, a perseverança diante das dificuldades, a resiliência às adversidades, a qualidade de pensamento analítico, a atribuição de causalidade para o sucesso ou insucesso e outras dimensões (Medeiros, et al., 2000). Neste seguimento, a auto-eficácia particulariza-se enquanto uma crença pessoal, ou percepção auto referenciada muito específica, que influencia a conduta e o próprio meio ecológico envolvente, sendo da mesma forma afectada pelo comportamento e por factores exógenos. A auto-eficácia é, portanto, um julgamento pessoal das próprias capacidades de organizar executar determinados cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de desempenho em uma determinada tarefa ou situação (Bandura, 1993; 1994; 1997; Barros & Santos, 2010; Fontes&Azzi, 2012; Silva, et al., 2014;). Para mais ênfase, Teixeira (2011) realça a relevância das crenças sobre as capacidades que o sujeito executa, advogando que as crenças surgem quando na vida do sujeito acontecem determinados eventos que sejam significativos e que influenciem na sua percepção e capacidades próprias. As crenças neste caso, dependem crucialmente da avaliação que o sujeito faz sobre o seu desempenho, bem como da percepção avaliativa que o sujeito faz de si próprio com base na opinião da maioria.

No contexto académico (auto-eficácia académica), as crenças correspondem às convicções pessoais sobre as capacidades relacionadas às demandas específicas do quotidiano e das actividades escolares (Bandura, & Schunk, 1981; Schunk, 1991), ou seja, a auto-eficácia representa um conjunto de crenças e de expectativas alusivas às capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas de modo a conseguir concretizar objectivos e alcançar determinados resultados no que respeita ao domínio da realização escolar (Neves & Faria, 2006). Conforme apuramos deste conceito, trata-se de uma avaliação ou percepção individual quanto à própria aptidão, habilidades, inteligência, conhecimentos, experiências e convicções representados pelo termo capacidades. Não é a questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes, mas trata-se de o sujeito acreditar possuí-las. Além disso, são capacidades direccionadas para organizar e executar linhas de actividades (*eu posso fazer*). E, por último, há uma componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Logo, as pessoas com tal crença de auto-eficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objectivo de atender às exigências da situação proposta e as acções que conduzam a esse objectivo. (ver Bzuneck, 2011).

A teoria da auto-eficácia tem como elemento-chave a auto percepção da capacidade face a uma tarefa de aprendizagem e de realização académica (Bzuneck, et al., 2014). A sua formação é circunstancial e contextualizada, conduzindo-se para as especificidades de cada domínio particular de realização, de cada situação e até mesmo de cada actividade (Neves & Faria, 2007), o que equivale estabelecer diferenças entre a auto eficácia do auto conceito e de expectativas e resultados positivos, pois este segundo (*auto conceito*) é também uma avaliação sobre as próprias capacidades, dado que é mais genérica ou específica de certo domínio ou disciplina (Bong & Skaalvik, 2003) ou seja, é a percepção que o sujeito tem de si mesmo (Silva & Vendramini, 2005; Faria & Santos, 2006; Souza & Brito, 2008; Barros & Morreira, 2011; Campira, Araújo, & Almeida, 2013, 2015). Por exemplo, exprime enunciados como “sou bom em Matemática” ou “sou uma aluna inteligente”. (Bzuneck, et al., 2014). Por isso, MWAMWENDA (2004) acrescenta que, tal capacidade reúne no sujeito um conjunto de percepções, crenças e atitudes pessoais.

O julgamento de auto-eficácia em contrapartida, incide sobre uma acção determinada, num certo contexto, como seria a tarefa de resolver um problema de matemática com três grandezas numéricas implicadas (Pajares & Resimiller, 1994), *Em segundo lugar*, embora as acções se dirijam explicitamente a metas, a crenças de auto eficácia, não equivale a expectativa de resultado. A diferença é subtil, podendo dizer-se que são duas distintas expectativas. A expectativa da meta é a crença sobre os resultados das acções. Um aluno, por exemplo, pode acreditar que o uso de boas estratégias de aprendizagem levará a excelentes produtos de aprendizagem e a classificações elevadas, mas pode não se sentir capaz de utilizar tais estratégias.

Na definição do papel da auto-eficácia, Bandura (1986, 1994; 1997) mencionou que, a crença das próprias capacidades é melhor preditor daquilo que o sujeito fará das próprias capacidades reais, ou seja, não basta que alguém seja capaz para que os comportamentos sejam emitidos, é necessário que acredite nessa capacidade. Recuados ao tempo, Pajares e Olaz (2008) revelam que, até ao ano 2004, se empreenderam mais de 3 mil estudos sobre este construto, mostrando a sua relevância para a motivação e o desempenho em diversas áreas. No contexto escolar, tais resultados encontram-se documentados, por exemplo, em síntese de autores como Bong & Skaalvik (2003); Pajares & Miller (1994); e Schunk & Pajares (2004), apenas para elucidar alguns exemplos.

As crenças de auto-eficácia podem ser mais ou menos robustas. O seu desenvolvimento, segundo Bandura (1986, 1994; 1997), decorre de 4 importantes variáveis, respectivamente, **(1ª) experiências de êxito** (as experiências anteriores de êxitos em tarefas similares alimentam o sentimento de eficácia quando o aluno se defronta com novos desafios. Ao contrário, fracassos repetidos tendem a enfraquecer essa crença; **(2ª) experiências vicariantes** (a percepção do sucesso conquistado por outras pessoas percebidas como do mesmo nível também actua como factor influente. É o caso típico de modelação, com elevado poder de afectar a auto-eficácia do observador, particularmente quando ele não dispuser de um outro referencial para se auto-avaliar); **(3ª) persuasão verbal** (nas situações escolares, pais e professores podem alimentar a crença dos alunos ao adoptarem algumas formas de persuasão verbal, seja pela comunicação portadora de confiança na capacidade, por exemplo um feedback que explica o sucesso alcançado ao facto de se “ser capaz”.) e **(4ª) reacções fisiológicas** (a auto-eficácia é influenciada por reacções fisiológicas percebidas aquando duma resposta comportamental).

Numa avaliação por exemplo, o *suor*, *taquicardia* ou *dor lombar* podem ser interpretados pelo aluno como sinais de que não conseguirá executar bem o teste, ou seja, terá surgido uma condição debilitante da auto-eficácia. Por outro lado, sentir-se menos perturbado por tais sintomas facilitará a manutenção dos sentimentos de auto-eficácia. (Patrício, 2012; Bzuneck, et al., 2014). Assim, as crenças de auto-eficácia constituem-se em poderoso factor motivacional, mas não são suficientes, considerando o facto de, Schunk & Pajares, et al., (2004), entre outros, alertarem para duas limitações. A **primeira** consiste em que não é suficiente um aluno acreditar ser capaz, pois terá que efectivamente possuir as competências exigidas para cada caso. A falta de real capacidade impede experiências de êxito, o que, por sua vez enfraquecerá a própria auto-eficácia. Na mesma linha, Schunk e Meece (2005) ressaltam que, alunos sem crenças positivas a respeito de suas capacidades mostram menor persistência em actividades escolares quando comparados com aqueles que possuem um bom senso de auto-eficácia.

E, para Silva, et al., (2014) *crianças com pior desempenho escolar apresentaram senso de auto-eficácia também inferior*. (p.426). Por seu turno, Costa & Boruchovitch (2006) consubstanciam tal facto ao revelarem que, as crianças com baixo senso de auto-eficácia em um dado domínio tendem a escapar de tarefas complexas ou difíceis, percebendo-as como uma ameaça da *self*. Medeiros (2000) não refuta tal hipótese ao mencionar que, sujeitos com

esta conduta no ambiente escolar apresentam baixas aspirações e pouco envolvimento com metas, tendo preocupações principalmente com o autodiagnóstico, e não em ter um melhor desempenho. Por outras palavras, para a motivação académica, além de sólidas crenças de auto-eficácia, os alunos precisam possuir igualmente expectativas positivas de resultados. Neste ângulo, a auto-eficácia correlaciona-se positivamente também com estratégias de auto-regulação e negativamente com a ansiedade e o stress. (Joo, Bong, & Choi, 2000). Em *segundo* lugar, como próprio Bandura (1986; 1994; 1997) reconheceu, o sentido de controlo dum pessoa sobre o ambiente será pleno somente quando, além da crença de que pode executar as acções, a pessoa considere que essas acções conduzirão aos resultados desejados. Esta influência ocorre tanto por acção directa como por seu impacto nos processos motivacionais, auto-regulação e auto-percepção, nas expectativas de resultados, nas escolhas e interesses, os quais, por sua vez, afectam o nível e o tipo de comportamento (Bandura, 1993; 1994; 1997; Schunk, & Pajares, 2001; Schunk, 1984).

Motivação Académica

Na linha da motivação humana, vários estudos emergem, como mencionamos nas considerações iniciais, desde a década de 30, com o intuito de descobrir a influência dos sujeitos uns sobre os outros, e sobretudo, compreender o aparecimento de comportamentos sociais imprevisíveis e agressivos. (Crestani, 2015). Quando o aluno se dedica em uma actividade preocupado somente em lograr uma nota alta, em ganhar um presente especial que o pai prometera ou para ser reconhecido como o mais inteligente do grupo ou sala, podemos dizer que tal *motivação é extrínseca*, ou seja, o comportamento é motivado primordialmente pelos efeitos do contexto. Já quando a conduta é movida pelo interesse, pela curiosidade em estudar o assunto sem almejar necessariamente alguma recompensa externa, tal *motivação é eleita intrínseca* (Silva & Sá, 1997). Teóricos da abordagem sócio cognitiva da aprendizagem têm identificado certas crenças como os principais mediadores cognitivos que intervêm na motivação (Woolfolk, 2000).

Por isso, a fraca motivação, desinteresse pela aprendizagem, dos alunos no processo de ensino e aprendizagem implica o baixo grau de desempenho dos alunos durante as actividades escolares e tal fenómeno pode estar associado às estratégias de ensino e aprendizagem do professor (Maslow, 1954; Nérici, 1991; Mwamwenda, 2004; Balancho & Coelho, 2006; Piletti, 2008; Piletti, 2009; Roia, 2012; Mondlane, 2014). Por isso o professor

tem a nobre missão de despertar interesses, motivações e assegurar o desenvolvimento das crenças sobre as capacidades dos alunos na realização escolar. Das competências do professor, Rogers (1951); Caballo (1982; 1987); Del Prette & Del Prette (1996); Capelo (2000); Perrenoud (2001) e Ferraz, 2009 e Francisco (2014), alertam sobre a necessidade de estabelecimento de pedagógicos vínculos de afetividade (relacionamento professor - aluno) baseados em competências e habilidades pessoais e interpessoais do professor, respectivamente, a humildade, compreensão empática, aceitação incondicional, assertividade, confiança, respeito, responsabilidade, escuta activa, altruísmo, transferência, resiliência, congruência, imparcialidade, autenticidade, flexibilidade, espírito de paz e cidadania, solidariedade, liberdade, o clima, o calor emocional, auto-estima, auto-conceito, entusiasmo, transparência e feedback positivo, sinceridade e honestidade, entre outras qualidades. Além da motivação, no senso da auto-eficácia, associa-se variáveis como o desempenho académico (Silva, e tal., 2014); a idade, a depressão e aceitação em grupos (Pastorelli, et al., 2001; Jenkins, Goodness & Buhrmester, 2002; Vekiri & Chronaki, 2008).

Sinalizando o Papel do Professor

Antes do uso de qualquer estratégia que estimule a motivação e crenças positivas sobre a auto-eficácia, é necessário assegurar-se que o aluno possua os conhecimentos, as habilidades e as capacidades necessárias, bem como assegurar que ele já detenha expectativas positivas do resultado a ser alcançado (Bzuneck, 2001) dado o reconhecimento da complexidade de acções que levem à concretização deste aspecto. Nesta lógica, é imprescindível que todos os educadores/professores devam, na teoria e na prática didáctica – pedagógica, ter em consideração a subjectividade do sujeito. Por essa razão, Silva (2004) reconhece as particularidades dos alunos e segue uma opção, quanto a nós, para se conseguir implementar a mudança, estimular a motivação e promover a auto-eficácia (autoavaliação) junto dos alunos. E, neste seguimento conforme abona, é necessário considerar alguns passos, respectivamente, **(a)** definir metas reais, claras e alcançáveis; **(b)** treinar com o aluno a formar e/ou reformular as suas expectativas sobre as competências próprias; **(c)** estabelecer junto do aluno estáveis atribuições de causalidade interna, que sejam específicas; e **(d)** é crucial garantir e seleccionar os recursos pessoais, sociais e materiais que favoreçam a execução do comportamento desejado. Sobre alunos com baixas crenças de auto-eficácia.

Souza & Barrera (2007) adicionam ser importante que **(a)** durante o dia ou semana seja feita autoavaliações optimistas com o próprio aluno sobre a própria capacidade para determinada tarefa, de modo a que estas autoavaliações não se distanciem da realidade, e que não sejam ilusórias sobremaneira. Se as autoavaliações não forem demasiado fantasiosas, as crenças optimistas vão ajudar a encorajar o esforço e a perseverança que são necessários para a obtenção de resultados pessoais e sociais positivos, bem como de algum modo a cultivar também o pensamento crítico. Se tal acontecer, podemos estar perante uma estratégia pedagógica interessante e vantajosa para os alunos com baixas crenças de auto-eficácia; **(b)** alunos inseridos em contexto de sala de aula devem ser valorizados (reforço positivo) pelo seu desempenho, e esta valorização do desempenho dos alunos poderá ser uma fonte de motivação para os alunos conseguirem acreditar nas suas capacidades, e por conseguinte começarem a procurar resultados positivos nas suas tarefas académicas.

No geral, sujeitos que recebem um *feedback* positivo, onde o objectivo é anunciar o seu progresso em determinada tarefa, contribui substancial e efectivamente para que haja um elevado grau de auto-eficácia e deste modo promove que o aluno tenha uma sensação de controlo sobre os próprios resultados e de forma indirecta do desenvolvimento das competências (Souza & Barrera, 2007). Aliás, para que os professores possam ajudar os seus alunos em termos dos processos motivacionais, o professor para além de exercer a sua profissão, ensinando os conteúdos da sua disciplina, deve ser capaz de despertar a curiosidade e o interesse para uma determinada aprendizagem. (Veiga Simão, 2002). Tal competência pedagógica implica, no professor o espírito e cultura de planificação de actividades de aprendizagem de modo a que estimule a motivação nos alunos e lhes forneça as informações necessárias para serem desenvolvidos os mecanismos de auto-regulação.

Todas estas estratégias são extremamente importantes, pois possibilitam que determinadas intervenções pedagógicas aconteçam em contexto escolar, de modo a favorecer aos alunos melhores rendimentos, e que possam incrementar a sua capacidade de se envolver nas situações de aprendizagem. Constatadas e asseguradas, todas as questões em epígrafe, consideramos, com necessária cautela que, o reforço do desempenho do aluno terá influência nas próprias crenças de auto-eficácia e deste modo a janela da motivação do aluno estaria em aberto. (Bzneck, 2001), o que corresponde assumir que a observância de todos estes aspectos poderá desaguar na mudança de conduta, em termos de persistência e em termos da sua própria aprendizagem do aluno. (Patrício, 2012).

Considerações Finais

Em síntese, fortes crenças de auto-eficácia têm relação directa com melhor desempenho escolar. Tais crenças influenciam directamente a selecção e uso de estratégias eficazes de aprendizagem, ou seja, elas conduzem a métodos de estudo que respondem decididamente por resultados positivos. Em outras palavras, as crenças de eficácia levam os alunos a escolhas acertadas de cursos de acção frente às exigências académicas, o que não corresponde dizer que, as crenças de eficácia, por si, levem à solução de problemas, mas em função dessas crenças os alunos definem estratégias adequadas nas suas realizações. Apesar de obstáculos e fracassos, os alunos persistem enquanto não chegarem ao cumprimento da tarefa. De acordo com a teoria de Bandura (1986; 1989; 1993), as crenças de auto-eficácia de uma determinam seu nível de motivação e constituem um incentivo para agir e imprimir uma determinada direcção nas acções pelo fato de psicologicamente antecipar o que se pode realizar para obter resultados desejados. Portanto, as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de acção, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objectivos concretos. (Pajares, 1997).

Na vida académica, um aluno motiva-se a envolver-se nas actividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades. Neste curso, o aluno seleccionará actividades e estratégias de acção que, segundo seu prognóstico, poderão ser operacionalizadas por ele e refutará outros objectivos ou cursos de actividade que não lhe representem incentivo, dada a incapacidade de as implementar. Com efeito de fortes crenças de auto-eficácia, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes alheias. É nesta lógica, que Bandura (1986, 1993, 1994, 1997) considera os julgamentos de auto-eficácia como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e a própria performance, ou seja, esses outros factores, que também contribuem para predição do desempenho, não produzirão resultados desejados, a menos que ocorra a mediação das crenças de auto-eficácia.

Tendo em vista, todavia, as repercussões científicas sobre a auto-eficácia e motivação académica aqui apresentadas, sugere-se que aqueles grupos menos auto-eficazes recebam maior atenção de suas famílias e da comunidade escolar, com intervenções que favoreçam o

senso de auto-eficácia (Silva, et al., 2014). Desta forma, os professores devem promover *empowerment* motivacional à turma, garantindo experiências agradáveis e desafiadoras, de modo que os alunos possam superar os obstáculos que lhes são colocados (Bzuneck, 2001; Molina, & Del Prette, 2007) e atinjam com maior êxito e satisfação os resultados das suas realizações escolares.

Referências bibliográficas

Almeida, L.S., (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Amaral, A. O. (2014). *Inteligência e rendimento escolar: Estudo da sua relação tomando os dados da adaptação e validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR7/9) a alunos moçambicanos*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Amaral, A. O., Almeida, L. S., & Morais, M. J. (2014), “Raciocínio e rendimento escolar: Estudo com adolescentes moçambicanos da 8.^a à 10.^a classe”. In: *Atas do I Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Rendimento* Braga: Centro de Investigação em Educação, pp. 38-48.

Amaral, A. O. (2010)., *Adaptação e avaliação de bateria de prova de raciocínio (BPR 7/9): resultado de um estudo exploratório junto de alunos de Quelimane de 8^a e 9^a Classe*, Dissertação de Mestrado. Maputo.

Azzi, R.G. & Polydoro, S., (2006). “Autoeficácia proposta por Albert Bandura”. In: Azzi, R. G.; Polydoro, S. (Org.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, pp. 9-23.

Balancho, M. J. & Coelho, M. F. (2006). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto.

Bandura, A. (1977). “Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change”. *Psychological Review*, 84/2, , pp. 191-215.

Bandura, A. (1998). Self-Efficacy. In: *RAMACHAUDRAN, V.S. Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. v. 4, p. 71-81, 1994. Reprinted, In: Friedman, H, (Ed.). *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, p. 15-41.

Bandura, A., (1997). *self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- 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, pp. 586-598.
- Bandura, A., (1993) “Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning”. *Educational Psychologist*, 28., pp. 117-148.
- Barros, R., & Moreira, J. A. M., (2013). “Autoconceito global em estudantes do ensino superior: Um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas”. *Psicologia em Revista*, 19/2, pp. 232-249.
- Barros, M. & Santos A. C. B. (2010), “Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos”. *Revista Espaço Acadêmico*, X,112, pp. 1-12.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003), “Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?” *Educational Psychology Review*. 15, pp. 1-40.
- Boruchovitch, E.& Bzuneck, J.A. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4.ed. Petrópolis: Vozes,
- Brunner, R. & Zeltner, W. (1994), *Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional*, 1.ed. Petrópolis, Vozes.
- Bzuneck, J. A., (2001), “As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno”. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, pp. 116-133.
- Bzuneck, J. A., et al., (2014), “Motivação acadêmica dos alunos”. In: *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Leandro S. Almeida & Alexandra M. Araújo (Eds.), Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC). Braga, Portugal. pp. 173-213.
- Caballo, V. E. “Los componentes conductuales de la conducta assertiva”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37/3, 1982, pp. 473-486.
- Caballo, V. E. (1987), *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Campira, F. P., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2013), “Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos”. In: *Revista AMazônica*, XI/1, pp, 26-46.
- Campira, F. P., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2015), “Estudo diferencial do autoconceito de estudantes universitários moçambicanos em função do género e residência”. In: *III*

SEMINÁRIO INTERNACIONAL “COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESEMPENHO”

Campus de Gualtar, Instituto de Educação, pp. 112-121.

Capelo, F.M. (2000), “Aprendizagem Centrada na Pessoa”. *Revista de Estudos Rogerianos - A pessoa como centro*.

Chiavenato, I., (2009), *Recursos Humanos o capital humano das organizações*. 9.ed. Rio de Janeiro, Brasil.

Costa, E. R., & Boruchovitch, E. A. (2006). “Auto-eficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos”. Em Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea, pp. 87-109.

Crestani, R. L., (2015). *Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Univás,

Del Prette, Z. A. P & Del Prette, A., (1996), “Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento”. *Psicologia Reflexão & Crítica*, 9, pp. 233-255.

Doron, R. & Parot, F., (2001)., *Dicionário de Psicologia*. 1.ed. Lisboa, Climepsi Editores.

Faria, L., & Santos, N. L., (2006), “Autoconceito acadêmico, social e global em estudantes universitários”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, pp.225-235.

Ferraz, V. M. V., (2009), “A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia moral”. IX Congresso Nacional de Educação. *EDUCERE*, III Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia, pp.7150-7164.

Francisco, E. F., (2014), *O Fraco Relacionamento Professor-Aluno no Processo Educativo*. Monografia científica. Universidade Pedagógica, Montepuez,

Garrido, I., “Motivacion, emocion y accion educativa”. In: Mayor, L. & Tortosa, F. (Eds.), *Ámbitos de aplicacion de la psicologiamotivacional*. 1990, pp. 284-343.

Jenkins, R. S., Goodness, K. & Buhrmester, D., (2008), “Gender differences in early Vekiri, I., & Chronaki, A. Gender issues in technology use: perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school”. *Computers & Education*, 51/3, pp. 1392-1404.

Joo, Y. J., Bong, M. & Choi, H. J. “Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction”. *ETR&D*, 48/2, 2000, 5-17.

- Loureiro, S. R. & Medeiros, P. C. O., (2004). “Sentido de auto-eficácia de crianças com dificuldades de aprendizagem”. Em Maturano, E. M. *Vulnerabilidade e proteção*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Martinelli, S. C. & SASSI, A. G., (2010), “Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica”. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30/4, pp. 780-791.
- Maslow, A., (1954), *Motivation and Personality*. Oxford, England: Harpers.
- Medeiros, P. C., et al., (2000) “A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem”. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 13/3., pp. 327-336.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, A. (2007), “Mudanças no status sociométrico negativo de alunos com dificuldades de aprendizagem”. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11/2, pp. 299-310.
- Mondlane, V. F., (2014), *Fraca Motivação dos Alunos e suas Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem: Caso da 7ª classe - EPC de Ncoripo (2010-2012)*. Monografia Científica. Universidade Pedagógica, Montepuez.
- Monteiro, M. & Santos, M. R., (2002), *Psicologia: 2ª parte*. Lisboa. Porto.
- Mucchielli, A., (1949), *As Motivações*. Mem-Martins: Publicações Europa América.
- Mwamwenda, T. S. (2004), *Psicologia educacional, Uma Perspectiva Africana*; Texto, Maputo,
- Neves, S. & Faria, L., (2006), *Construção, Adaptação e Validação da Escala de Autoeficácia Acadêmica (EAEA)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto.
- Neves, S. P., & Faria, L., (2007), “Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemáticas”. *Análise Psicológica*, 4/25, pp. 635-652.
- Nérici, I., *Introdução à Didática Geral*. 16.ed. S. Paulo, Atlas, 1991.
- Pajares, F. & Miller, M. D., (1994), “Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 86/2. pp. 193-203.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008), “Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral”. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed, pp.97-122.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., & Bandura, A. (1998), “La misura dell’ auto efficacia percepita in eta’ scolare: Un contributo preliminare”. *Eta’ Evolutiva*, 61, pp. 28-40.
- Pastorelli, C., et al., (2001), “The structure of children’s perceived self-efficacy: A Cross-National Study”. *European Journal of Psychological Assessment*, 17/2, pp. 87-97.

- Patrício, A. S. A., (2011/2012), *Crenças de autoeficácia e objetivos. Um estudo exploratório*. Mestrado Integrado Em Psicologia (Seção de Psicologia de Educação e da Orientação), Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P., (2001), “Dez novas competências para uma nova profissão”. In *Pátio*. Revista pedagógica, Porto Alegre, Brasil,. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, Suíça, 17, Maio-Julho, pp. 8-12.
- Pestana, E. & Páscoa, A. (2002), *Dicionário Breve da Psicologia*, 2.ed. Lisboa, Presença.
- Piletti, Claudino., (2008), *Didáctica Geral*. 23.ed. São Paulo. Ática.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996), *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Rogers, C., (1951), *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Londres: Constable.
- Roia, F. (2012), *Baixa Motivação em aulas de Biologia, na Escola Secundária de Riane: Monografia científica*, Universidade Pedagógica. Nampula, 2012.
- Santos. R. P., (2004), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. São Paulo. Course Pack.
- Schunk, D. H. (1984), “Self-efficacy perspective on achievement behavior”. *Educational Psychologist*, 19/1, pp. 48-58.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L., (2005), “Self-efficacy development in adolescents”. Em Urdan, T., & Pajares, F. *Self-efficacy beliefs of adolescents* Charlotte: Information Age Publishing, pp. 71-96.
- Schunk, D. H. & Pajares, F., (2001), “The development of academic self-efficacy”. Em Wigfield, A. & Eccles, J. (Orgs.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, pp. 1-27.
- Schunk, D. H & Pajares, F., (2004), “Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence”. In D. M. McInnerney, & S. Van Eten (Eds.), *Big theories revisited*. Greenwich, Conn: Information Age. pp. 115-138.
- Silva, J. et al., (2014), “Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental”. In: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro, pp. 411-420.
- Stevanato, I. S., et al., “Auto-conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento”. *Psicologia em Estudo*, 1/8. 2003, pp. 67-76.
- Stratton, P. & Hayes, N., (1994), *Dicionário de Psicologia*. São Paulo, Thomson. 1994.

- Teixeira, M. O., (2011), “Enfoque decisional e cognitivo”. In M. Afonso Ribeiro, L. & Melo-Silva. L., (2011), (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*, Vol. 1, São Paulo, Vetor Editora, pp. 167-194.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I. & Simão, A., (2004), *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante. Perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. L., & Sá, I., (2003), *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005), “Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística”. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2/9, 261-268.
- Simão, A., (2002), *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*, Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F., (2008), “Crenças de auto-eficácia, auto conceito e desenvolvimento em Matemática”. *Estudos de Psicologia*, 25/2, pp. 193-20.
- Woolfolk, A., (2000), *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.