

Evolução intraindividual da competência percebida no ensino secundário português

Joana Stocker (joanastocker@hotmail.com) & Luísa Faria

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo: Neste estudo pretende-se analisar, através de um desenho longitudinal, a evolução da competência percebida do 10º para o 11º ano do ensino secundário, um ciclo de estudos particularmente crítico em Portugal, nomeadamente pelas elevadas taxas de retenção e de abandono escolar, desempenhando as conceções de competência pessoal um papel importante na motivação e no desempenho académico. A competência percebida é aqui definida como um construto motivacional e multidimensional, constituído por dimensões cognitivas e emocionais: conceções pessoais de inteligência (CPI), atribuições e dimensões causais, autoconceito e autoeficácia académicos e competência emocional. A amostra compreendeu 491 estudantes avaliados em dois momentos, separados por um ano de intervalo, maioritariamente raparigas (53,6%), com idades entre os 14 e os 19 anos no primeiro momento ($M=15,3$; $DP=0,66$), de diferentes níveis socioeconómicos e cursos, que responderam ao *Questionário Compósito de Competência Percebida*, com 162 itens e com boas qualidades psicométricas ($alphas \geq 0,73$). Os resultados revelaram que na transição do 10º para o 11º ano, as CPI tornaram-se menos dinâmicas, as atribuições causais mais estáveis e as perceções pessoais de competência e de eficácia diminuíram, não se observando diferenças intraindividuais na competência emocional.

Introdução

Nos últimos anos o contexto académico tem constituído um *setting* de estudo privilegiado nomeadamente pela relevância educacional e social da temática do sucesso escolar, já que a escolaridade assume atualmente um papel preponderante na vida profissional futura dos estudantes. Especificamente em Portugal, o ensino secundário tem sido alvo de estudos por diversas razões: (a) acarreta numerosos desafios e mudanças para os alunos, nomeadamente de professores, de disciplinas, de matérias e de colegas de turma, tornando-se as regras, o grau de exigência e a relação professor-aluno mais formais e objetivas; (b) tem sofrido sucessivas reformas na estrutura de ensino e nas formas de avaliação, originando instabilidade e necessidade de constante adaptação da parte dos alunos, encarregados de educação, professores e funcionários; (c) apesar de menores, as taxas de abandono, retenção e absentismo continuam a ser relativamente elevadas; (d) tem-se observado uma explosão do número de alunos matriculados neste ciclo de ensino, ampliando e diversificando os contextos académicos, provocando dificuldades acrescidas na sua gestão; e (e) por fim, este aumento de alunos no ensino secundário fez igualmente aumentar o número de ingressos no ensino superior, disparando as médias de acesso, não permitindo a muitos alunos entrar nas suas primeiras opções, o que, por sua vez, gera elevados níveis de competitividade, ansiedade e stresse no ensino secundário (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009; Stocker & Faria, 2010; Stocker, Pina Neves, & Faria, 2011).

Assim, num contexto particularmente desafiante como o ensino secundário, a *competência percebida*, enquanto variável motivacional definida como o conjunto de perceções, juízos e avaliações dos indivíduos acerca das suas capacidades pessoais, desempenha um papel fulcral

(Faria, 2008; Linnenbrink & Pintrich, 2002). De facto, as percepções de competência pessoal parecem determinar o modo como os alunos interpretam as tarefas e as situações de realização, sendo responsável, em conjunto com outros fatores, pela manutenção da motivação na prossecução de objetivos orientados para a aprendizagem, pela luta pela mestria e pela excelência e, em última instância, pelo sucesso académico (Bandura, 2006; Elliot & Dweck, 2005; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Efetivamente, alunos com percepções de competência percebida ajustadas tendem a apresentar níveis motivacionais mais elevados e, conseqüentemente, melhor desempenho e rendimento, percepções mais positivas das suas capacidades académicas, menor ansiedade, mais curiosidade e maior persistência (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005).

Neste estudo, a competência percebida é concetualizada no âmbito do *Modelo das Conceções Pessoais de Competência* (CPC - Stocker, Pina Neves, & Faria, 2011), um modelo integrador da competência e da motivação no contexto do ensino secundário, sendo concebida como um construto compósito que integra diferentes dimensões motivacionais cognitivas e emocionais: (a) crenças acerca da natureza da competência intelectual (*conceções pessoais de inteligência* – estáticas ou dinâmicas – Dweck, 1996, 1999); (b) explicações causais para a realização escolar (*atribuições e dimensões causais* – internas/externas, estáveis/instáveis, controláveis/incontroláveis – Weiner, 1985); (c) juízos avaliativos acerca das competências académicas (*autoconceito académico* – verbal, Matemática e assuntos escolares gerais – Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976); (d) expectativas de eficácia pessoal relativamente a futuras realizações escolares (*autoeficácia académica* – Português, Matemática e escolar geral – Bandura, 1977); e (e) percepções sobre a capacidade emocional (*competência emocional* – percepção e expressão emocional, e capacidade para lidar com a emoção – Mayer & Salovey, 1997). A adoção de determinada conceção pessoal de competência resulta de um processo de desenvolvimento, sendo importante analisar a tendência de evolução de cada uma das variáveis que a integram, especialmente ao longo da escolaridade (Dweck, 1996, 1999; Faria, 2008; Stocker & Faria, 2010).

Desenvolvimento da competência percebida em função do tempo

No que diz respeito às conceções pessoais de inteligência (CPI), um estudo longitudinal (Faria, 1998b, 2008) concluiu que a diferenciação das CPI parece ocorrer antes do ensino secundário, no momento do desenvolvimento das primeiras percepções e crenças acerca da inteligência, já que as diferenças observadas em estudos transversais, em direção a um maior dinamismo no ensino secundário, parecem dever-se a um efeito uniformizante da escola, no

sentido da seleção dos alunos com CPI dinâmicas e da perda de alunos com CPI mais estáticas (por abandono ou mudança de contexto escolar – Smiley & Dweck, 1994).

Nas atribuições e dimensões causais, se alguns autores verificam o desenvolvimento de perfis atribucionais mais responsabilizadores, com perceções de maior internalidade (Pina Neves & Faria, 2007), estabilidade (Pina Neves & Faria, 2007; Stocker & Faria, 2010) e controlabilidade com a evolução na escolaridade (Frieze & Snyder, 1980), outros deparam-se com padrões mais defensivos, com perceções de causalidade mais externas (Faria, 1998a), instáveis (Frieze & Snyder, 1980) e incontroláveis (Faria, 1998a). Ambos os padrões podem ser explicáveis no contexto escolar pois se, por um lado, este se torna progressivamente mais exigente e competitivo, levando a maior responsabilização pelo desempenho, por outro lado, pelas mesmas razões, os alunos podem sentir necessidade de interpretar as suas experiências académicas mais defensivamente, para proteção da sua autoestima e valor pessoal.

Já no autoconceito e autoeficácia académicos, grande parte das investigações denota uma diminuição das perceções de competência e das expectativas de realização pessoal com o avanço da escolaridade (Faria & Azevedo, 2004; Fontaine, 1991; Harter, 2006; Parker, 2010; Peixoto & Mata, 1993; Pina Neves & Faria, 2007; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman & Cleary, 2006).

Por fim, embora a teoria de Mayer e Salovey (1997) preveja um aumento progressivo da competência emocional com o desenvolvimento, são pouco consistentes os estudos intraindividuais neste domínio, observando-se desde a ausência de diferenças (Stocker & Faria, 2010), até à diminuição da expressividade emocional (Sallquist et al., 2009) e ao aumento da competência emocional com a idade (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

Método

Objetivos

O objetivo principal deste estudo é o de analisar as mudanças intraindividuais das variáveis motivacionais que constituem as CPC, no ensino secundário, através de uma metodologia longitudinal, com dois momentos de recolha distintos (10º e 11º anos), separados por um ano de intervalo.

Amostra

No primeiro momento de avaliação, no ano letivo 2009-2010, participaram 672 alunos do 10º ano do ensino secundário do Porto/Portugal, de diferentes cursos de escolas públicas (61,6%) e privadas, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos ($M = 15,4$; $DP = 0,76$). A

maior parte dos alunos é do sexo feminino (53,4%) e do nível socioprofissional (NSP) e nível sociocultural (NSC) alto (46,2% em ambos).

A amostra do 2º momento de avaliação, no ano letivo 2010-2011, compreendeu 491 alunos do 11º ano, aproximadamente 73% da amostra inicial, tendo sido apenas contemplados os alunos participantes em ambas as fases e que transitaram do 10º para o 11º ano. Grande parte dos dados sociodemográficos dos alunos são semelhantes, pertencendo essencialmente a escolas públicas (51,0%), embora com ligeiro decréscimo, com idades entre os 15 e os 20 anos ($M = 16,4$; $DP = 0,67$), sendo a maior parte do sexo feminino (53,6%), e do NSP e NSC alto (50,8% e 50,6%, respetivamente).

Instrumentos

Para este estudo foi construído o *Questionário Compósito de Competência Percebida* (QCCP), que resulta da integração de um conjunto de instrumentos pré-existentes. A estrutura final integrou 162 itens, com escalas de resposta de tipo *Likert*, distribuídos pelos seguintes questionários: *Escala de Conceções Pessoais de Inteligência* (Faria, 2006) com duas dimensões: *estática* e *dinâmica*, com 10 itens cada; *Questionário de Atribuições e Dimensões Causais*, de Pina Neves e Faria (2007), com três dimensões: *locus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade*, com 16 itens cada; *Self-Description Questionnaire III*, adaptado por Faria e Fontaine (1992), para avaliar o autoconceito, com três dimensões: *autoconceito verbal*, *Matemática* e *assuntos escolares*, com 10 itens cada; *Escala de Autoeficácia Académica* (Pina Neves & Faria, 2007) com três dimensões: *autoeficácia Português* (7 itens), *Matemática* (8 itens) e *escolar geral* (7 itens); *Questionário de Competência Emocional*, adaptado por Faria e Lima Santos (2011), com três dimensões: *perceção emocional*, *expressão emocional* e *capacidade para lidar com emoção*, com 14 itens cada uma.

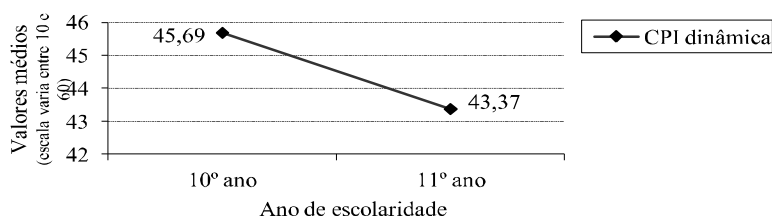
Procedimento

As escolas participantes neste estudo, com ensino secundário, situam-se no Grande Porto, incluindo quatro freguesias distintas, e a seleção das respetivas turmas foi aleatória. O QCCP foi administrado em conjunto com um questionário sociodemográfico, coletivamente, em tempos letivos e na sala de aula, estando sempre presente o respetivo professor e um investigador e sendo garantida a confidencialidade das respostas. O tempo de preenchimento dos questionários variou entre 20 e 40 minutos. Para o tratamento estatístico foram realizadas análises de variância (ANOVAS) para medidas repetidas, utilizando o SPSS 19.0.

Resultados

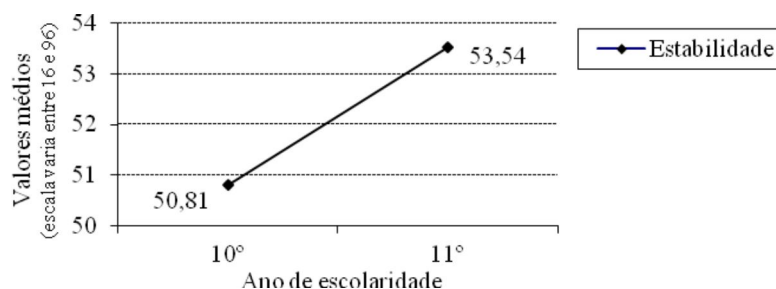
Os resultados das ANOVAS para medidas repetidas para a escala total das CPI e para as respetivas subescalas (estática e dinâmica) evidenciam a ausência de efeitos significativos com o tempo, com exceção da dimensão dinâmica das CPI ($F(1, 391)=6,11; p=0,014$), apresentando os alunos no 10º ano conceções de inteligência significativamente mais dinâmicas do que quando transitam para o 11º ano (Gráfico I).

Gráfico I. Médias da CPI dinâmica na transição do 10º ano para o 11º ano



Também nas atribuições e dimensões causais, a tendência global observada é a ausência de diferenças significativas, com exceção da estabilidade ($F(1, 392)=4,36; p=0,037$), em que se verifica que os alunos no 11º ano apresentam perceções de estabilidade significativamente superiores aos alunos no 10º ano (Gráfico II).

Gráfico II. Médias da estabilidade na transição do 10º ano para o 11º ano



Os resultados para o autoconceito e para a autoeficácia académicos parecem ir no mesmo sentido, observando-se diferenças significativas com o tempo em diversas dimensões: autoconceito assuntos escolares ($F(1, 392)=6,53; p=0,011$ – Gráfico III), autoeficácia total ($F(2, 392)=10,69; p=0,001$ – Gráfico IV), Matemática ($F(1, 326)=6,53; p=0,011$ – Gráfico V), escolar geral ($F(1, 392)=8,80; p=0,003$ – Gráfico VI) e Português ($F(1, 389)=4,60; p=0,033$ – Gráfico VI). Os

testes de comparação múltipla apontam para níveis significativamente mais positivos destas variáveis nos alunos no 10º ano.

Gráfico III. Médias do autoconceito assuntos escolares na transição do 10º ano para o 11º ano

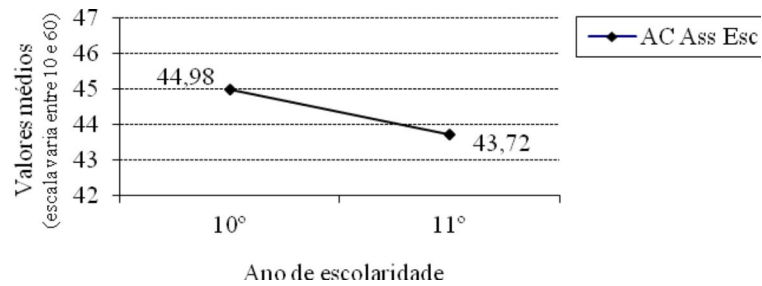


Gráfico IV. Médias da autoeficácia total na transição do 10º ano para o 11º ano

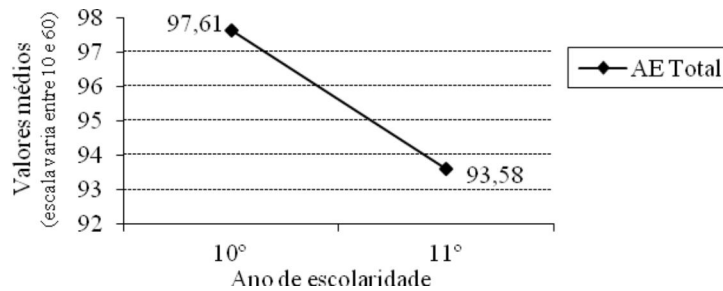


Gráfico V. Médias da autoeficácia Matemática na transição do 10º ano para o 11º ano

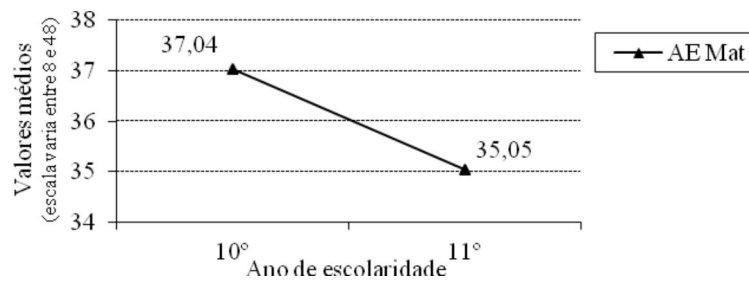
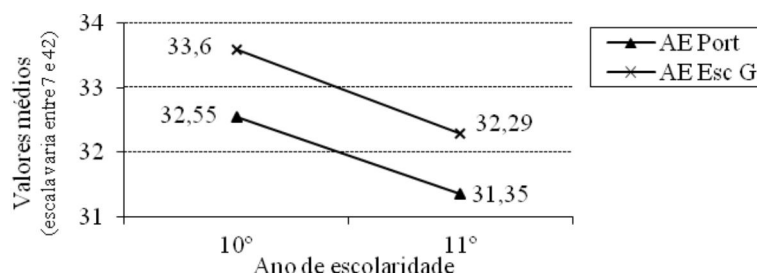


Gráfico VI. Médias da autoeficácia escolar geral e Português na transição do 10º ano para o 11º ano



Por fim, a competência emocional e as respetivas dimensões não apresentaram diferenças significativas na evolução do 10º para o 11º ano.

Discussão e Conclusões

No presente trabalho foram apresentados resultados relativos à evolução das concepções pessoais de competência nos dois primeiros anos do ensino secundário (10º e 11º anos). Em relação às CPI, os resultados obtidos parecem contrariar quer estudos longitudinais que atribuem estes efeitos à seleção uniformizante da escola, que mantém no percurso escolar alunos com CPI mais dinâmicas (Faria, 1998b, 2008), quer grande parte dos estudos transversais, que observam concepções de inteligência mais dinâmicas em anos de escolaridade mais avançados (Faria, 1995). Efetivamente, os resultados foram de encontro a um estudo transversal de Stocker e Faria (2010), que encontrou concepções de inteligência mais estáticas em alunos do 12º ano, comparativamente com alunos do 10º ano. Ou seja, atualmente a transição para o ensino secundário parece ser mais desafiante, mas também mais ameaçadora, pois apenas os “bons alunos” prosseguem estudos e apenas os “alunos excelentes” sobrevivem, observando-se um incentivo constante e crescente à mestria e à excelência que, em última instância, se avaliam através das notas finais. Assim, estando o contexto académico e profissional em permanente mudança e sob pressão, é possível colocar-se a hipótese de, atualmente, os alunos do ensino secundário adotarem progressivamente CPI mais estáticas para assim cumprirem os objetivos escolares, centrados no resultado, a que se propõem, ou seja, obter bons resultados finais para ingressarem no curso superior da sua escolha (Stocker & Faria, 2010). Contudo, é importante contrariar esta tendência de enfoque nos resultados, pois embora possa funcionar como estratégia a curto prazo para obtenção de melhores notas, pode igualmente originar um desvio da motivação intrínseca da aprendizagem para uma motivação extrínseca, podendo comprometer a motivação, a aprendizagem e o rendimento académico no futuro. Assim, quer

em casa, quer na escola, é essencial fomentar o gosto e demonstrar a importância e os benefícios da aprendizagem por si só, procurando que os alunos relativizem as notas e os resultados, para que estes possam resultar do investimento e do gosto pela aprendizagem e não apenas da pressão avaliativa do momento e do contexto.

No que respeita às atribuições e dimensões causais, a verificação da ausência de efeitos significativos para o *locus* e para a controlabilidade corrobora o estudo longitudinal de Faria (1998a), que concluiu não existir qualquer tipo de evolução nas dimensões atribucionais com o tempo. Não obstante, neste estudo, a estabilidade apresentou uma evolução positiva do 10º para o 11º ano, sugerindo que alunos do 11º ano percecionam as causas no contexto escolar como mais estáveis do que quando estavam no 10º ano. Esta evidência, observada também noutros estudos (Pina Neves & Faria, 2007; Stocker & Faria, 2010), pode indicar que à medida que os alunos avançam na escolaridade, vão desenvolvendo estratégias que lhes permitem antecipar as consequências, atribuindo as causas dos acontecimentos a fatores mais estáveis. Contudo, também neste caso é importante todos os educadores orientarem os alunos/educandos no que se refere ao processo de atribuição causal, pois se é positivo atribuir um sucesso a causas estáveis, pode ser debilitante realizar esta mesma atribuição para um fracasso. Assim, em estudos futuros seria interessante diferenciar as atribuições em função do resultado final (sucesso e fracasso), para desta forma ser possível avançar pistas de intervenção mais concretas.

No autoconceito e autoeficácia académicos verificou-se a tendência global observada em diversos estudos (Faria & Azevedo, 2004; Fontaine, 1991; Harter, 2006; Parker, 2010; Peixoto & Mata, 1993; Pina Neves & Faria, 2007; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman & Cleary, 2006), já que grande parte das suas dimensões apresentam níveis significativamente mais baixos no 11º ano, comparativamente com o 10º ano. Assim, a constatação de que as perceções de competência e de eficácia diminuem com o avanço da escolaridade, parece encontrar mais uma vez fundamento empírico. Especialmente no ensino secundário, tal poderá ser interpretável devido às alterações que a vida escolar de cada aluno sofre ao longo dos anos deste ciclo de ensino, já aqui discutidas (Stocker & Faria, 2010). Estes resultados enfatizam a necessidade de, por um lado, preparar os alunos, antes do ingresso no ensino secundário, para os desafios e dificuldades que podem vir a encontrar, fomentando estratégias para os ultrapassar e de, por outro lado, apoiar, dar *feedback*, reforçar os sucessos, mostrar que são capazes, de modo a promover as suas perceções de competência pessoal.

Finalmente, a ausência de evolução significativa do 10º para o 11º ano nas dimensões emocionais, corrobora o estudo transversal de Stocker e Faria (2010), podendo sugerir que a

maturação emocional ocorre em anos anteriores ao ensino secundário. Esta possibilidade chama a atenção para a importância de todos os educadores, antes do ensino secundário, proporcionarem uma boa base/orientação/apoio emocional, e até darem o exemplo, pois funcionam frequentemente como *role models*. Mais especificamente, entre outros, é importante ajudar os alunos a: (a) atender e a reconhecer as suas emoções; (b) expressar adequadamente os seus sentimentos, dificuldades e angústias; (c) lidar ajustadamente quer com a alegria de um sucesso, quer com a frustração de um fracasso; (d) gerir o stresse e a ansiedade, fornecendo estratégias práticas para os gerir e regular. Assim, os alunos poderão ingressar no ensino secundário munidos de estratégias para lidar com as emoções, mais sólidas e ajustadas, auxiliando na gestão das autoperceções de competência e de eficácia que, como vimos, têm tendência a diminuir neste ciclo de ensino.

Em suma, se para algumas variáveis se observou uma evolução menos positiva do 10º para o 11º ano (CPI, autoconceito e autoeficácia), para outras verificou-se uma estabilização dos seus níveis (*locus*, controlabilidade e competência emocional), bem como uma evolução relativamente positiva (estabilidade). Assim, estes resultados sugerem que as concepções pessoais de competência, no quadro da motivação, devem ser concetualizadas e analisadas em função da multiplicidade de variáveis que as constituem em detrimento de uma visão unânime e estanque.

Referências

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York, NY: The Guildford Press.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot. & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York, NY: Guilford Press.
- Faria, L. (1995). Concepções pessoais de inteligência: Estudos de validação de uma escala para os adolescentes portugueses. *Psychologica*, 13, 81-93.
- Faria, L. (1998a). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (1998b). Perspectiva sócio-cognitiva da motivação: contributos teóricos e desenvolvimentos empíricos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(6), 41-60.

- Faria, L. (2006). Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (E.C.P.I.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação Psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa – Volume I* (2ª Ed. Revista). Coimbra: Quarteto Editora.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- Faria, L., & Fontaine, A., M. (1992). Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, VIII, 41-49.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2011). Questionário de Competência Emocional (QCE). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (vol. I, pp. 67-80). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Frieze, I. H., & Snyder, H. N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72(2), 186-196.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação* (Vol. 3). Lisboa: GEPE.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.3
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon & K. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (6ª ed., pp. 505-570). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Otis, N., Grouzet, F., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.170
- Parker, A. (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 33(10), 1-13.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, XI(3), 401-413.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, XXV(4), 635-652.
- Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T., Reiser, M., Hofer, C., Liew, L., ... Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 9(1), 15-28. doi: 10.1037/a0013970
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). Development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego, SD: Academic Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- Stocker, J., & Faria, L. (2010). Diferenças na competência percebida no ensino secundário português. In L. S. Almeida, B. D. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 340-354). Braga: Edições CIED, Universidade do Minho.
- Stocker, J., Pina Neves, S., & Faria, L. (2011). Competência percebida e realização escolar: Que relações em alunos do ensino secundário? *Psychologica*, 52(1), 427-446.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-543.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents’ development of personal agency. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.