
DESENVOLVIMENTO INTRAINDIVIDUAL DAS CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA AO LONGO DO ENSINO SECUNDÁRIO¹

JOANA STOCKER E LUÍSA FARIA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP),
Porto - Portugal.

RESUMO

Considerando a relação entre concepções pessoais de competência e motivação, o papel que desempenham no sucesso escolar e a necessidade de as conceber de forma multidimensional, avaliou-se no contexto português o Modelo de Concepções Pessoais de Competência com cinco dimensões – concepções pessoais de inteligência (CPI), atribuições e dimensões causais, autoconceito e autoeficácia académicos e competência emocional –, usando o Questionário Compósito de Competência Percebida, com 162 itens. Pretendeu-se analisar a evolução intra e interindividual destas variáveis ao longo do ensino secundário, com uma amostra de 433 alunos, 52,8% meninas, com idades entre 14 e 18 anos ($M=15,3$; $DP=0,63$), num design longitudinal com três momentos separados por um ano de intervalo. Globalmente, os resultados revelam que o tempo e o género são fatores diferenciadores da evolução do autoconceito e da autoeficácia, e que as CPI, as atribuições e dimensões causais e a competência emocional parecem manter-se estáveis neste ciclo de ensino.

Palavras-chave: Competência; motivação; estudo longitudinal; ensino secundário.

ABSTRACT

INTRA-INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF PERSONAL CONCEPTIONS OF COMPETENCE THROUGHOUT THE SECONDARY SCHOOL

Considering the relationship between personal conceptions of competence and motivation, their role on academic success and the need to conceive them in a multidimensional perspective, we evaluated the Personal Conceptions of Competence Model embracing five dimensions – personal conceptions of intelligence (PCI), causal attributions and dimensions, academic self-concept, academic self-efficacy and emotional competence –, using the Composite Questionnaire of Perceived Competence, with 162 items. We aimed to analyze the intra and inter-individual development of these variables throughout middle school, with a sample of 433 students, 52.8% girls, with ages between 14 and 18 years ($M=15.3$; $SD=.63$), in a three-wave longitudinal design separated by a year interval. The results evidenced that time and gender were globally differentiating factors of self-concept and self-efficacy evolution, and that PCI, causal attributions and dimensions and emotional competence appeared to remain stable throughout this education cycle.

Key words: competence; motivation; longitudinal study; secondary school.

Endereço para correspondência: Prof.^a Doutora Luísa Faria, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto/Portugal. Telefone: +351 226 079 700. Fax: +351 226 079 725. E-mails: lfaria@fpce.up.pt; jstocker@fpce.up.pt.

¹Esta investigação foi financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito de uma bolsa de doutoramento concedida a Joana Stocker

INTRODUÇÃO

Após longas décadas de investigação, atualmente parece haver consenso acerca da inexistência de uma relação de causalidade linear entre a competência cognitiva e o sucesso escolar, sendo este determinado por múltiplos fatores (Dweck, 1999, 2008; Faria, 2008; Linnenbrink e Pintrich, 2002; Sternberg, 2008). De facto, desde meados do século XX que se promoveu a busca de novos paradigmas explicativos do (in)sucesso escolar já que a tradição cognitiva, baseada nas capacidades intelectuais dos alunos, não era suficiente para explicar a variabilidade de resultados, pois frequentemente alunos brilhantes não atingiam níveis de realização consistentes com as suas potencialidades cognitivas e alunos com menores competências intelectuais realizavam além do esperado (Sternberg, 2008). Assim, novas teorias emergiram, mais abrangentes, integradas e com diferentes especificidades, mas com uma premissa transversal: a existência de outras variáveis, para além da competência cognitiva, igualmente relevantes para a aprendizagem e para o desempenho académico, com especial ênfase na *motivação* (Dweck, 1999, 2008; Faria, 1998a, 2008; Guimarães e Boruchovitch, 2004; Linnenbrink e Pintrich, 2002; Oliveira e Soares, 2011; Weiner, 1985; Zenorini, Santos e Monteiro, 2011).

Neste quadro, a *teoria sociocognitiva da motivação* (Dweck, 1996, 1999) recebeu particular atenção dos especialistas por perspectivar a motivação como um conjunto de crenças, percepções², cognições e afetos que, sendo regulados ativamente pelos alunos, medeiam as relações destes com os contextos de realização, com as tarefas específicas desses contextos, afetando as interpretações do sucesso e do fracasso e influenciando o desempenho académico (Boruchovitch, 2001; Linnenbrink e Pintrich, 2002).

De acordo com a teoria sociocognitiva, a motivação corresponde a um fenómeno: (a) situacional – é específico ao domínio analisado, podendo variar consoante a disciplina ou o contexto da sala de aula; (b) desenvolvimental – é suscetível de desenvolvimento, sendo influenciado pelas características dos contextos de existência dos alunos (Faria, 1998a, 2008); e (c) multifacetado – integra em si diferentes construtos cognitivos, afetivos e comportamentais: a motivação tem uma base essencialmente cognitiva, originando respostas emocionais e comportamentais (Linnenbrink e Pintrich, 2002).

Desta forma, a motivação para a aprendizagem/sucesso e os níveis de realização, parecem depender não só da capacidade intelectual objetiva, mas também de outros fatores, como as crenças na mutabilidade da capacidade intelectual, as percepções de causalidade dos resultados, o conceito de si próprio, os juízos de eficácia, e os sentimentos gerados em torno destas percepções de competência pessoal (Guimarães e Boruchovitch, 2004; Pina Neves e Faria, 2005), revelando a importância da multidimensionalidade da motivação. Assim, considerando o papel das percepções de competência na motivação para a realização e a sua importância para o sucesso académico, Stocker, Pina Neves e Faria (2011) propuseram, com base em estudos anteriores (Faria, 1998b; Pina Neves e Faria, 2005), um modelo integrador da motivação para a competência em contexto escolar – Modelo das Concepções Pessoais de Competência (CPC) –, conciliando aspetos cognitivos e emocionais da motivação. Este modelo compósito integra cinco construtos relativos às percepções pessoais dos alunos:

² No Brasil = percepções.

- (a) concepções pessoais de inteligência (CPI) – teoria sociocognitiva da motivação (Dweck, 1996, 1999): crenças acerca da natureza desenvolvimental da competência intelectual, podendo ser mais estáticas (a inteligência é inata) ou mais dinâmicas (a inteligência é passível de desenvolvimento);
- (b) atribuições e dimensões causais – teoria atribucional (Weiner, 1985): explicações causais que os alunos constroem para a sua realização escolar, variando quanto ao seu *locus* (interno/externo), estabilidade (estável/instável) e controlabilidade (controlável/incontrolável);
- (c) autoconceito académico – modelo multidimensional do autoconceito (Shavelson, Hubner e Stanton, 1976): conjunto de percepções que o aluno tem de si e das suas competências académicas, analisando-se três dimensões principais: autoconceito verbal, Matemática e assuntos escolares;
- (d) autoeficácia académica – teoria da autoeficácia (Bandura, 1977): expectativas de eficácia pessoal para realizar tarefas, concretizar objetivos e alcançar resultados no domínio da realização escolar, analisando-se três dimensões principais: autoeficácia Português, Matemática e escolar geral;
- (e) competência emocional – teoria de inteligência emocional (Mayer e Salovey, 1997): capacidade para reconhecer e compreender sentimentos (percepção emocional), para expressar e regular emoções de modo reflexivo (expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção, respectivamente).

A adoção de determinada concepção pessoal de competência, ou seja, as representações internas acerca do próprio conhecimento e competência, e os respetivos níveis de motivação, resultam de uma interpretação pessoal das experiências vividas (Santos e Mognon, 2010), num contínuo e constante processo de desenvolvimento, sendo suscetível de mudança ao longo do tempo e em função dos contextos de vida dos sujeitos. Atualmente, a escola é um dos principais contextos de vida dos indivíduos, já que os alunos passam lá cada vez mais tempo do seu dia e mais anos da sua vida (Costa, Lima e Pinheiro, 2010), parecendo-nos fundamental conhecer o desenvolvimento das CPC ao longo da escolaridade. Neste contexto, o ensino secundário constitui um ciclo particularmente desafiante e, até, potencialmente ameaçador da motivação e das crenças pessoais dos alunos. De facto, trata-se de um ciclo de transição pautado por dúvidas, frustrações, (re)construção de valores e expectativas, mudanças, nomeadamente de professores, de disciplinas, de matérias e de colegas de turma (Zenorini, Santos e Monteiro, 2011). Cumulativamente, os desafios parecem avolumar-se com o aumento da competitividade, da comparação social, da exigência e do cumprimento de regras, a par da diminuição da disponibilidade, atenção e supervisão dos professores (Harter, 2006). Estas mudanças não se colocam apenas a nível externo, pois, internamente, os alunos também se deparam com grandes alterações decorrentes da própria adolescência, exigindo um novo posicionamento perante demandas pessoais, sociais e académicas (Costa, Lima e Pinheiro, 2010; Zenorini, Santos e Monteiro, 2011). Por outro lado, o género e o nível socioeconómico (NSE) constituem fatores amplamente estudados, no contexto nacional e internacional, enquanto elementos que influenciam e diferenciam

o desenvolvimento humano (Faria, 2008; Stocker e Faria, 2010; Zenorini, Santos e Monteiro, 2011). Passemos então a uma breve análise das evidências empíricas existentes acerca do desenvolvimento das CPC no contexto escolar e em função do tempo (especialmente ao longo do ensino secundário), do género e do NSE.

DESENVOLVIMENTO DAS CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA EM FUNÇÃO DO TEMPO

No domínio da motivação, observa-se uma tendência de declínio ao longo do ensino secundário, apesar da sua relativa estabilização no final da adolescência (Van de Gaer et al., 2009). Este fenómeno de declínio com o avanço da escolaridade poderá ser explicado pelos desafios que o ensino secundário coloca, como foi discutido anteriormente (Harter, 2006).

No que diz respeito às concepções pessoais de inteligência (CPI) não conhecemos evidências internacionais acerca do sentido da sua evolução. No contexto português, apesar de estudos transversais apontarem para a evolução das CPI num sentido progressivamente mais dinâmico com o avanço na escolaridade (Faria, 1995; Faria e Fontaine, 1989), um estudo longitudinal-sequencial (Faria, 1998b, 2008) veio esclarecer que estas diferenças 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). Assim, parte-se do princípio de que a diferenciação das CPI ocorre ao longo do ensino básico, no momento do desenvolvimento das primeiras percepções e crenças acerca da inteligência, tendendo a estabilizar durante o ensino secundário (Faria, 1998b; Smiley e Dweck, 1994).

No que respeita às atribuições e dimensões causais, os resultados parecem inconsistentes entre si, pois tanto são verificadas evoluções no sentido de maior internalidade, estabilidade e controabilidade (Pina Neves e Faria, 2007; Stocker e Faria, 2010), como o contrário (Frieze e Snyder, 1980), ou mesmo a ausência de diferenças significativas com o tempo (Faria, 1996, 1998a).

Nos construtos autoconceito e autoeficácia académicos, a maioria dos estudos observa, tal como na motivação em geral, um declínio das crenças de competência e de eficácia pessoal com o avanço da escolaridade (Faria e Azevedo, 2004; Fontaine, 1991; Harter, 2006; Parker, 2010; Peixoto e Mata, 1993; Pina Neves e Faria, 2007; Schunk e Pajares, 2002).

Finalmente, de acordo com a teoria de Mayer e Salovey (1997), a competência emocional resulta de um processo de maturação, aprendizagem e treino ao longo do desenvolvimento individual (Mayer, Caruso e Salovey, 1999). Contudo, estes autores não especificam no seu modelo as respectivas fases de desenvolvimento ao longo da vida. Por outro lado, são escassos e pouco consistentes os estudos intra e interindividuais no domínio, observando-se desde a ausência de diferenças (Stocker e Faria, 2010) até à diminuição da expressividade emocional (Sallquist et al., 2009).

DESENVOLVIMENTO DAS CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA EM FUNÇÃO DO GÊNERO

No que respeita à motivação em geral, os resultados de estudos longitudinais sugerem que no ensino secundário as meninas apresentam níveis mais elevados de motivação para a aprendizagem do que os meninos (Hodis, Maeyer, McClure, Walkey e Weir, 2011; Van de Gaer et al., 2009; Zenorini, Santos e Monteiro, 2011). Por outro lado, Van de Gaer et al. (2009) sugerem que o declínio da motivação, observado ao longo do ensino secundário, parece ser menos acelerado nas meninas, tendendo a apresentar níveis motivacionais mais estáveis no tempo do que os meninos.

Em relação às CPI, estudos norteamericanos apresentam as meninas com concepções menos dinâmicas do que os meninos (Dweck, Goetz e Strauss, 1980). Contudo, em Portugal, as investigações apontam para uma ausência global de diferenças (Faria, 1995, 1998a; Faria, Pepi e Alesi, 2004), podendo refletir as especificidades interculturais de países com diferentes tradições históricas, políticas e culturais (Ciochină e Faria, 2011; Faria, 2008; Faria, Pepi e Alesi, 2004).

Também no domínio das atribuições e dimensões causais, os estudos nacionais tendem a sugerir a inexistência de diferenças entre meninas e meninos (Faria, 1996, 1998a; Faria e Fontaine, 1995). Porém, uma vez mais, estes resultados são inconsistentes com estudos internacionais, que apontam globalmente as meninas com atribuições causais menos adaptativas, atribuindo sucessos a causas externas e instáveis e fracassos a causas internas e estáveis (Mok, Kennedy e Moore, 2011).

Por sua vez, para o autoconceito e a autoeficácia académicos parecem reforçar-se os estereótipos de género mais associados aos domínios escolares, em que o sexo masculino apresenta melhores resultados na Matemática e o feminino no domínio verbal. Com efeito, estes construtos tendem a diferenciar-se entre géneros em função de domínios escolares específicos, sendo comum as meninas apresentarem níveis mais positivos na língua materna (autoconceito verbal e autoeficácia em Português) e os meninos na Matemática (autoconceito e autoeficácia Matemática – Faria e Azevedo, 2004; Fontaine, 1991; Marsh, 1989; Schunk e Pajares, 2002; Stocker e Faria, 2010).

Por fim, quanto à competência emocional, as meninas tendem a revelar níveis globais mais elevados, particularmente na perceção e na expressão de emoções, já que parecem refletir mais sobre os seus sentimentos, expressando-os mais vezes e de forma mais adaptativa, bem como são mais capazes de perceber e discriminar emoções em si e nos outros (Barret, Lane, Sechrest e Schwartz, 2000; Mayer, Caruso e Salovey, 1999; Stocker e Faria, 2010).

DESENVOLVIMENTO DAS CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA EM FUNÇÃO DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO (NSE)

Grande parte dos estudos tende a observar uma relação positiva entre o NSE e a motivação escolar, sendo que alunos de NSE's mais altos apresentam perfis motivacionais mais elevados,

observando-se, também, que o ambiente familiar pode moderar a relação entre NSE e motivação (Gottfried, Fleming e Gottfried, 1998).

No que diz respeito à diferenciação das CPI em função do NSE, os resultados têm sido alvo de flutuações, pois se nas décadas de 90 os NSE's altos apresentavam CPI mais dinâmicas (Faria, 1995; Faria e Fontaine, 1989), atualmente os resultados parecem ora inverter-se, apresentando os NSE's mais baixos CPI mais dinâmicas (Ciochină e Faria, 2011; Faria, Pepi e Alesi, 2004; Stocker e Faria, 2010), ora desaparecer, sugerindo a não existência de diferenças significativas entre NSE's (Faria, 1998a), pelo que importa desenvolver estudos que permitam conhecer melhor a relação entre estas variáveis.

Embora um estudo longitudinal sugira a estabilidade das dimensões causais ao longo da escolaridade (Faria, 1996), globalmente, os resultados de estudos transversais referem os NSE's mais baixos como mais vulneráveis e desadaptativos no que respeita à interpretação causal das realizações escolares, atribuindo causas mais externas, estáveis e incontroláveis às suas realizações, particularmente aos fracassos, sugerindo resignação e sentimentos de impotência face à sua situação social, económica e académica (Faria, 1998a; Faria e Fontaine, 1995; Stocker e Faria, 2010).

Em relação ao autoconceito e autoeficácia académicos, vários estudos parecem reforçar a importância do NSE para a confiança dos alunos nas suas competências e para serem bem sucedidos no que fazem, já que alunos pertencentes a NSE's mais altos tendem a apresentar níveis mais positivos nas dimensões dos dois construtos (Fontaine, 1991; Peixoto e Mata, 1993; Stocker e Faria, 2010).

Por fim, no domínio da competência emocional não são conhecidos estudos que permitam chegar a conclusões consistentes acerca da sua relação com o NSE. Contudo, um estudo transversal de Stocker e Faria (2010) com alunos do ensino secundário revelou que alunos de NSE's mais baixos apresentam competência emocional global e perceção emocional menores do que alunos de NSE's mais altos. Estes resultados podem sugerir que famílias de NSE's mais altos, eventualmente mais estruturadas, que dedicam mais tempo e atenção à educação dos filhos, poderão promover mais oportunidades de desenvolvimento das competências emocionais.

De acordo com esta breve revisão das evidências empíricas acerca da evolução das CPC em função do tempo (mais especificamente da escolaridade), do género e do nível socioeconómico, podemos concluir que estas variáveis motivacionais apresentam especificidades em relação ao sentido da sua evolução, apelando uma vez mais à multidimensionalidade da motivação e à necessidade do seu estudo integrado. Por outro lado, como foi possível verificar, grande parte dos estudos existentes situam-se a nível transversal, sendo importante o desenvolvimento de estudos de *design* longitudinal que permitam analisar com maior fidedignidade a evolução e diferenciação de variáveis no âmbito motivacional.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste estudo é o de analisar as mudanças intraindividuais e interindividuais, ao longo do ensino secundário, das variáveis motivacionais que constituem as CPC, ou seja, perceber como estas variáveis evoluem num mesmo aluno ao longo dos três anos do ensino secundário e, se esta mudança difere consoante outras variáveis sociodemográficas. Para tal, foi utilizada

uma metodologia longitudinal, com três momentos de observação distintos, separados por um ano de intervalo (no 10º, 11º e 12º anos). Além da análise do papel das variáveis interindividuais acima apresentadas – género e NSE (que irá ser analisado com base em indicadores de nível socioprofissional – NSP – e sociocultural – NSC³) – será ainda incluído o tipo de ensino (público vs. privado), por se considerar uma variável potencialmente diferenciadora das mudanças intraindividuais, estando frequentemente associada ao NSE do aluno.

MÉTODO

Participantes

Participaram nas três fases deste estudo 433 alunos do ensino secundário do Porto/Portugal que, na primeira fase, frequentavam diferentes cursos de escolas públicas (54,7%) e privadas, e apresentavam idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos ($M = 15,3$; $DP = 0,63$). A maior parte dos alunos era do sexo feminino (52,8%) e de um NSP e NSC alto (18,1%, 30,4% e 51,5% - NSP baixo, médio e alto, respectivamente; e 28,2%, 20,8% e 51,1% - NSC baixo, médio e alto, respectivamente).

Instrumento

Para avaliar os construtos motivacionais do modelo das CPC, foi construído o *Questionário Compósito de Competência Percebida* (QCCP). Este instrumento compósito não ambiciona obter uma pontuação global, pelo contrário, avalia integrada e multidimensionalmente cada um dos construtos motivacionais. De facto, de acordo com Linnenbrink e Pintrich (2002), instrumentos que avaliam a motivação através de uma pontuação global podem ser erróneos, na medida em que não a perspectivam como um construto multifacetado e compreensivo.

O QCCP resulta da adaptação de cinco instrumentos preexistentes, que foram posteriormente integrados neste questionário compósito, cuja estrutura final é a seguinte:

- *Escala de Concepções Pessoais de Inteligência* (Faria, 2006) com duas dimensões: *estática* e *dinâmica*, com 10 itens cada;
- *Questionário de Atribuições e Dimensões Causais* (Pina Neves e Faria, 2007), com três dimensões: *locus*, *estabilidade* e *controlabilidade*, com 16 itens cada;
- *Self-Description Questionnaire III*, adaptado por Faria e Fontaine (1992), para avaliar o auto-conceito, com três dimensões: *autoconceito verbal*, *Matemática* e *assuntos escolares*, com 10 itens cada;
- *Escala de Autoeficácia Académica* (Pina Neves e 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.

³ O NSP e o NSC foram determinados a partir das informações que os alunos forneceram no questionário sociodemográfico, administrado em conjunto com o questionário principal, acerca da profissão e nível de escolaridade dos pais, sendo selecionado o mais elevado (entre pai e mãe).

Procedimento

Embora a seleção de estabelecimentos com ensino secundário corresponda apenas à cidade do Porto, por limitação de recursos, procurou-se obter uma amostra representativa de diferentes realidades sociais, culturais e económicas, colaborando neste estudo escolas públicas e privadas de diferentes zonas geográficas do Porto. Dentro de cada escola, a seleção das respectivas turmas foi aleatória.

Após a autorização das instituições escolares, foi pedida a autorização dos Encarregados de Educação dos respectivos alunos, numa carta explicativa da temática e dos objetivos do estudo, e das condições de administração dos questionários, nomeadamente o seu caráter confidencial e voluntário. A administração do QCCP foi realizada coletivamente, por turma, em tempos letivos e na sala de aula. Os procedimentos foram uniformizados para todas as turmas e o tempo de preenchimento do questionário variou entre 20 e 40 minutos.

Análise de dados

Para a análise das mudanças intra e interindividuais foram utilizadas, para cada variável individualmente, análises de variância (ANOVA) para medidas repetidas (Maroco, 2010). Os fatores de diferenciação foram o tempo (fator intrasujeito), o género, o NSP, o NSC e o tipo de ensino (fatores intersujeitos).

Tal como a maior parte dos testes estatísticos, na ANOVA para medidas repetidas um dos pressupostos é a normalidade da distribuição da amostra nas diferentes variáveis. Contudo, grande parte das variáveis em estudo apresentam uma distribuição não-normal. De acordo com Hair, Anderson, Tatham e Black (2007), quando as amostras são alargadas a não-normalidade não tem impacto relevante, pelo que se optou por manter estas variáveis e aumentar a exigência da significância dos testes, sendo apenas considerados os efeitos significativos a $p \leq 0,01$ (níveis entre 0,01 e 0,05 são considerados marginalmente significativos). Por este motivo, e por questões de economia de espaço, serão apresentados graficamente apenas os resultados com níveis de significância $\leq 0,01$.

Além deste pressuposto, a ANOVA para medidas repetidas exige também que se verifique a homogeneidade da matriz de covariâncias e a esfericidade (Maroco, 2010). A homogeneidade da matriz de covariâncias é muito sensível a desvios da normalidade (Hair et al., 2007), pelo que não se verifica em grande parte das análises. Contudo, Hair et al. (2007) referem que a violação deste princípio tem um impacto mínimo se os grupos apresentarem um tamanho aproximado. Assim, uma vez que, para as análises estatísticas, integraram-se apenas os alunos que participaram em todas as fases, a sua validade encontra-se salvaguardada. Por sua vez, sempre que a esfericidade não foi verificada, utilizou-se o fator de correção *Épsilon de Huynh-Feldt* (Maroco, 2010).

Finalmente, para os efeitos de interação (marginalmente) significativos foram realizadas novas ANOVA's para medidas repetidas, especificando e comparando os grupos das respectivas variáveis (comando *split file*), de modo a localizar as diferenças significativas. Por sua vez, para averiguar a existência de diferenças em variáveis com mais de dois grupos, recorreu-se ao teste de comparações múltiplas *Bonferroni*, por ser o teste aconselhado, quando existem várias medidas a comparar (Maroco, 2010).

RESULTADOS

Relativamente às dimensões das CPI, às atribuições e dimensões causais e à competência emocional, não se verificaram diferenças na sua evolução ao longo dos três anos do ensino secundário, parecendo revelar estabilidade dos respectivos níveis. De igual forma, também não se verificaram diferenças em função dos fatores intersujeitos, sugerindo que o género, o NSE e o tipo de ensino não são diferenciadores da evolução destas variáveis ao longo do ensino secundário.

Assim, as diferenças foram observadas nas dimensões do autoconceito e da autoeficácia académicos, excetuando o autoconceito verbal e o autoconceito e a autoeficácia Matemática, onde não se verificaram diferenças significativas em função do tempo ou dos fatores intersujeitos. Curiosamente, a evolução com o tempo do autoconceito assuntos escolares ($F(2, 762) = 6,85; p = 0,00$) vai no mesmo sentido da autoeficácia escolar geral ($F(2, 766) = 17,46; p = 0,00$), provavelmente por se tratarem de domínios académicos semelhantes, e a autoeficácia Português ($F(2, 766) = 3,63; p = 0,03$) apresenta evolução semelhante à eficácia total ($F(2, 750) = 5,70; p = 0,00$). Mais especificamente, estas duas dimensões, apesar de o nível de significância para a autoeficácia Português ser apenas marginalmente significativo, parecem evoluir de acordo com o previsto na literatura, tendendo a uma diminuição significativa dos seus níveis ao longo do ensino secundário (médias da autoeficácia total – Figura 1 – escala varia entre 22 e 132; médias da autoeficácia Português: 10º - 31,8; 11º - 30,9; 12º - 30,3). Então, na autoeficácia Português os alunos no 10º ano apresentam expectativas para a realização em Português significativamente superiores do que os mesmos alunos no 12º ano, e na autoeficácia total, os alunos no 10º ano revelam expectativas académicas globais significativamente mais positivas do que os mesmos alunos no 11º e no 12º ano.

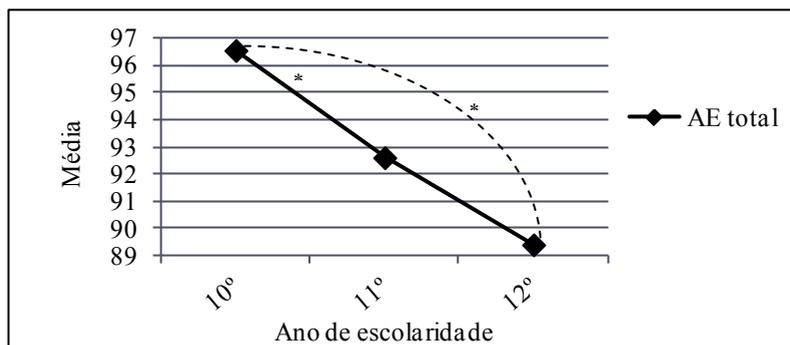


Figura 1. Médias da autoeficácia total ao longo do ensino secundário

Diferentemente, no autoconceito assuntos escolares e na autoeficácia escolar geral, observa-se uma evolução descendente entre o 10º e o 11º ano, mas ascendente entre o 11º e o 12º ano, ultrapassando mesmo os níveis do 10º ano. Concretamente, no 12º ano os alunos parecem construir percepções de autoconceito assuntos escolares significativamente mais positivas do que no ano an-

terior (Figura 2 – escala varia entre 10 e 60). Simultaneamente, na autoeficácia escolar geral o 11º parece ser o ano mais difícil em termos motivacionais dos alunos, já que apresentam expectativas em relação às disciplinas em geral significativamente mais baixas do que no 10º ou no 12º ano (Figura 3 – escala varia entre 7 e 42). De facto, o 12º ano parece ser um ano de reajustamento das crenças pessoais, pois apesar de ter existido uma descida significativa da autoeficácia escolar geral do 10º para o 11º ano, no 12º ano observa-se uma nova subida, sendo mesmo significativamente superior aos níveis que os alunos possuíam no 10º ano (Figura 3).

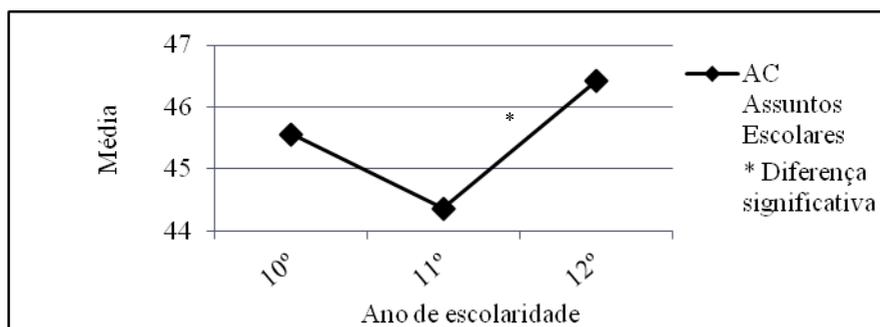


Figura 2. Médias do autoconceito assuntos escolares ao longo do ensino secundário

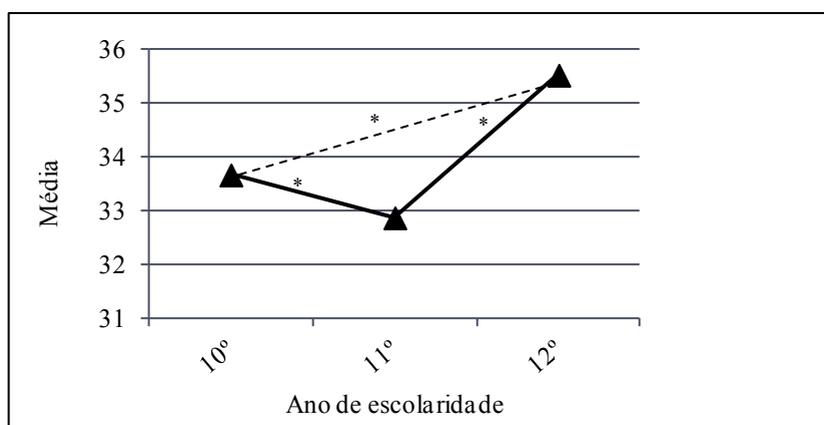


Figura 3. Médias da autoeficácia escolar geral ao longo do ensino secundário

A análise da evolução dos vários construtos motivacionais de competência ao longo do secundário, agora em função do género, revelou diferenças marginalmente significativas e no mesmo sentido no autoconceito total ($F(2, 762) = 3,14; p = 0,04$) e na autoeficácia escolar geral ($F(2, 766) = 3,57; p = 0,03$). Em ambas as variáveis, as meninas apresentam crenças do *self* significativamente mais positivas no 12º ano comparativamente quer com o 10º, quer com o 11º ano, não se verificando variações significativas entre o 10º e o 11º (médias autoconceito total: 10º - 127,5; 11º - 127,6; 12º - 130,6; médias da autoeficácia escolar geral: 10º - 33,1; 11º - 32,9; 12º - 36,0). Pelo contrário, os

meninos parecem apresentar uma descida significativa do 10º para o 11º nas duas variáveis, seguida de um aumento significativo da autoeficácia escolar geral no 12º ano (médias autoconceito total: 10º - 129,6; 11º - 127,1; 12º - 128,5; médias da autoeficácia escolar geral: 10º - 34,3; 11º - 32,8; 12º - 35,0).

O tipo de ensino também se revelou um fator diferenciador, neste caso, da autoeficácia Português, já que alunos do ensino público e privado parecem evoluir de forma diferente ($F(2, 766) = 4,43$; $p = 0,01$ - Figura 4 – escala varia entre 7 e 42). Efetivamente, os alunos do ensino privado iniciam o ensino secundário com expectativas em Português mais elevadas do que os do ensino público, contudo, estes níveis diminuem até ao 12º ano, onde apresentam níveis de autoeficácia Português significativamente mais baixos do que no 10º e no 11º ano. Já os alunos do ensino público, apesar de diminuírem de forma significativa as expectativas em Português do 10º para o 11º ano, no 12º ano recuperam também significativamente, igualando os níveis apresentados no 10º ano.

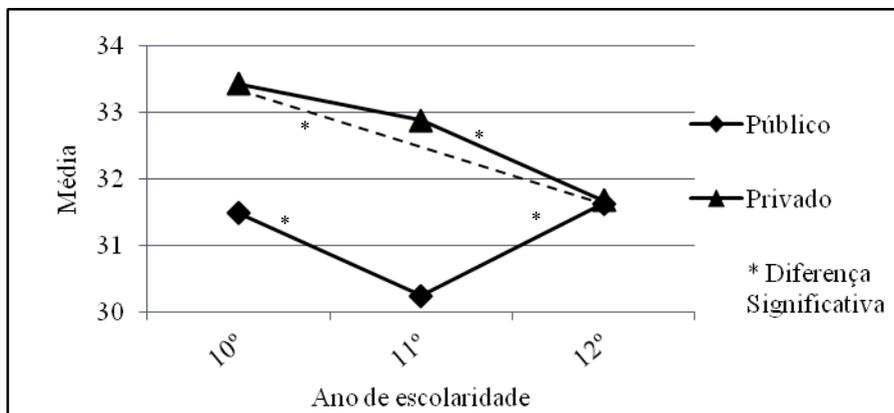


Figura 4. Médias da autoeficácia Português ao longo do ensino secundário em função do tipo de ensino

DISCUSSÃO

No presente trabalho foram apresentados resultados relativos à evolução das concepções pessoais de competência ao longo dos três anos do ensino secundário, considerando o papel do tempo, do género, do NSE (analisado através do NSP e NSC) e do tipo de ensino (público vs. privado).

As CPI, em função do tempo, parecem apoiar o esperado de acordo com os estudos longitudinais que defendem a diferenciação das CPI num período anterior ao ensino secundário, quando do desenvolvimento das primeiras crenças pessoais acerca da inteligência (Faria, 1998b, 2008). Assim, ao longo dos três anos do ensino secundário, as CPI parecem estáveis, realçando a importância dos anos anteriores para o desenvolvimento de teorias implícitas adaptativas acerca da inteligência, isto é, orientadas para objetivos centrados na aprendizagem, que acreditem na possibilidade de desenvolvimento intelectual e que valorizem o esforço e o empenho como condição principal para o sucesso na realização académica. Paralelamente, também não foi verificada qualquer influência significativa dos fatores interindividuais na constância intraindividual, pelo que se reforçam os resultados nacionais que não encontram diferenças na evolução das CPI entre géneros (Faria, 1995, 1998a; Faria, Pepi e

Alesi, 2004), nem entre NSE's (Faria, 1998a), admitindo-se a hipótese de o tipo de ensino também não ser uma variável diferenciadora.

No que respeita às atribuições e dimensões causais, a verificação da ausência de efeitos significativos com o tempo corrobora o estudo longitudinal de Faria (1996), que concluiu não existir evolução das dimensões atribucionais ao longo da escolaridade. Desta forma, tal como nas CPI, os anos antecedentes ao ensino secundário parecem ser cruciais para a construção de atribuições causais ajustadas à realidade e desempenho académicos do aluno, uma vez que parecem manter-se até ao final deste ciclo de estudos. Também nas atribuições e dimensões causais os fatores interindividuais não interferiram na evolução intraindividual, sugerindo que esta é semelhante em meninos e meninas (Faria, 1996, 1998a; Faria e Fontaine, 1995), em diferentes NSE's (Faria 1996) e no ensino privado e público, reforçando a sua estabilidade.

Na autoeficácia Português e total verificou-se a tendência global observada em diversos estudos (Faria e Azevedo, 2004; Fontaine, 1991; Harter, 2006; Parker, 2010; Peixoto e Mata, 1993; Pina Neves e Faria, 2007; Schunk e Pajares, 2002), isto é, o seu declínio ao longo da escolaridade. Este facto é compreensível devido às alterações que a vida escolar de cada aluno sofre ao longo dos anos deste ciclo de ensino, pois a pressão para os resultados objetivos, para a excelência e para ser melhor do que os outros aumenta, a par da explosão do número de alunos que ingressa neste ciclo de ensino, observada nas últimas décadas (Stocker e Faria, 2010). No entanto, no autoconceito assuntos escolares e na autoeficácia escolar geral observou-se um significativo declínio no 11º ano, mas uma recuperação igualmente significativa no 12º ano, igualando ou ultrapassando os níveis no 10º ano. Este resultado pode sugerir que para estas áreas académicas gerais os alunos tendem a reajustar os seus níveis de competência e de expectativas, possivelmente através da consciencialização das suas reais competências, da construção de estratégias para lidarem com os desafios e exigências do ensino secundário (p.e.: ajustamento eficaz do esforço e investimento) e de novas expectativas académicas, já que se encontram no último ano deste ciclo, frequentemente visto com admiração e como o concretizar de objetivos pessoais e académicos. Este resultado parece ser reforçado na interação entre o tempo e o género para as variáveis autoconceito total e autoeficácia escolar geral, já que meninos e meninas parecem apresentar este perfil de renivelamento das suas autopercepções no 12º ano. Contudo, é de salientar que os meninos apresentam um declínio significativo do 10º para o 11º ano, enquanto que as meninas tendem a manter, aumentando ambos no 12º ano. Tal parece ir ao encontro à literatura, que apresenta os meninos com menor estabilidade motivacional, sendo alvo de maiores flutuações (Van de Gaer et al., 2009). Assim, o perfil mais responsável e empenhado das meninas parece confirmar-se, conseguindo manter estáveis os seus níveis de autoconceito total e de autoeficácia escolar geral ao longo do ensino secundário. Por fim, a interação significativa entre o tempo e o tipo de ensino para a autoeficácia Português, e a respetiva diferenciação entre a evolução dos alunos do ensino privado, que tendem a um declínio progressivo, e do ensino público, que diminuem no 11º ano mas aumentam no 12º, chamam a atenção para a necessidade de apoiar os alunos do ensino privado na manutenção das suas crenças entre o 10º e o 12º ano. Simultaneamente, apesar de ser positivo o facto dos alunos de escolas públicas aumentarem as suas percepções no 12º

ano, estas são sempre inferiores às dos alunos do ensino privado, devendo ser promovidas desde o início do ensino secundário.

Por fim, os resultados obtidos para a competência emocional sugerem estabilidade das várias dimensões ao longo do ensino secundário, colocando-se a hipótese de existência de uma maturação da competência emocional anterior a este ciclo (Stocker e Faria, 2010). A ausência de diferenciação em função do género parece contrariar estereótipos dominantes e resultados de outros estudos que tendem a apresentar as meninas como emocionalmente mais competentes (Barret, Lane, Sechrest e Schwartz, 2000; Stocker e Faria, 2010). O NSE e o tipo de ensino também não se revelaram fatores de influência na evolução emocional, sendo necessários mais estudos para chegarmos a conclusões mais consistentes.

Em suma, se para algumas variáveis se observou uma evolução negativa ao longo do ensino secundário (autoeficácia total e autoeficácia Português), para outras verificou-se uma estabilização dos seus níveis (CPI, atribuições e dimensões causais, competência emocional), bem como uma evolução positiva do 11º para o 12º ano (autoconceito assuntos escolares e autoeficácia escolar geral). Assim, estes resultados sugerem que a motivação deve ser analisada de acordo com a multiplicidade de variáveis que a constituem, tendo em conta as suas particularidades, em detrimento de uma visão unificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente aos fatores contemplados neste trabalho são de salientar o tempo, enquanto fator intraindividual, e o género, enquanto fator interindividual, como principais fatores na evolução e na mudança das variáveis motivacionais que constituem o modelo das CPC. Assim, se por um lado são importantes estudos que integrem estas variáveis, será igualmente relevante continuar a procurar compreender o papel de outros fatores de variação interindividual no desenvolvimento da motivação ao longo do ensino secundário.

Com os presentes dados, seria ainda interessante realizar um estudo comparativo dos alunos que permaneceram no estudo e dos alunos *perdidos*, de modo a analisar se os resultados encontrados se devem exclusivamente à evolução das CPC ou à seleção natural dos alunos que progridem neste ciclo de ensino. Neste sentido, não será demais reforçar a importância de utilizar *designs* longitudinais que permitam acompanhar o modo de mudar dos sujeitos.

Para terminar, no que respeita às implicações práticas e educacionais, salienta-se a importância de encarregados de educação, professores e escolas em geral, promoverem e orientarem os alunos para o processo de aprendizagem, enquanto fonte de desenvolvimento e crescimento pessoal, intelectual, académico e profissional, e não apenas para os produtos escolares objetivos (Santos e Mognon, 2010). Para que existam níveis satisfatórios de motivação escolar, entre outros, é importante apoiar os alunos: (a) na construção de CPC realistas, ajustadas às suas capacidades e limitações (Boruchovitch, 2001); (b) no reconhecimento do valor da aprendizagem *per se*, e não como meio ou instrumento para alcançar determinado fim; (c) na responsabilização pelas suas escolhas; (d) e na resposta a desafios para o seu nível de desenvolvimento, nomeadamente através de *feedback* (Guimarães

e Boruchovitch, 2004). Por outro lado, torna-se importante ser vigilante no que concerne aos anos de escolaridade mais avançados, pois a nível do autoconceito e da autoeficácia académicos, dimensões fulcrais das CPC, os alunos apresentaram uma diminuição significativa. Tal atenuação foi especialmente notória no género masculino, pelo que este grupo deverá ser alvo de atenção específica durante o ensino secundário. Será, talvez, importante, já no momento da transição para o 10º ano, preparar os alunos para as alterações e desafios que vão enfrentar nas suas rotinas escolares e pessoais, e para os desafios do ensino secundário. Desta forma, será possível que os alunos em geral estejam mais conscientes da nova realidade escolar e do nível de esforço e de empenho que a mesma exige, de modo a poderem lidar com esta transição de forma mais eficaz e competente.

REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Barret, L.F., Lane, R.D., Sechrest, L. & Schwartz, G.E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Bulletin*, 26 (9), 1027-1035.
- Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 461-467.
- Ciochină, L. & Faria, L. (2011). *Inteligência e cultura: Do individualismo-coletivismo às concepções pessoais de inteligência*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Costa, R.P.B.; Lima, M.C.P. & Pinheiro, C.V.Q. (2010). Os impasses da educação na adolescência contemporânea. *Boletim de Psicologia*, 60 (132), 97-106.
- 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.
- Dweck, C.S. (2008). The secret to raising smart kids. *Scientific American Mind*, 18 (6), 36-43.
- Dweck, C.S.; Goetz, T.E. & Strauss, N. (1980). Sex differences in learned helplessness: An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (3), 441-452.
- Faria, L. (1995). Concepções pessoais de inteligência: Estudos de validação de uma escala para os adolescentes portugueses. *Psychologica*, 13, 81-93.
- Faria, L. (1996). Desenvolvimento intra-individual das atribuições e dimensões causais durante a adolescência. *Psicologia*, 11 (2/3), 121-137.
- 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*. (Vol. I; 2ª ed. rev). 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. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- Faria, L. & Fontaine, A.M. (1992). Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L. & Fontaine, A.M. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico. *Psychologica*, 14, 27-37.
- 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.
- Faria, L.; Pepi, A. & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 22 (4), 747-764.
- 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.
- Gottfried, A.E.; Fleming, J.S. & Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69 (5), 1448-1460.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. & Black, W. (2007). *Análise multivariada de dados*. São Paulo: Artmed Editora.
- 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.
- Hodis, F.; Meyer, H.; McClure, J.; Walkey, F. & Weir, K. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 312-323. doi: 10.1037/a0022547
-

-
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327.
- Maroco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Lisboa: Report Number.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept and academic achievement: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 417-430.
- 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.
- Mok, M.; Kennedy, K.J. & Moore, P.J. (2011). Academic attribution of secondary students: Gender, year level and achievement level. *Educational Psychology*, 31 (1), 87-104.
- Oliveira, M.B. & Soares, A.B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (1), 33-39.
- 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*, 11 (3), 401-413.
- Pina Neves, S. & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: Da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, 18 (2), 101-128.
- Pina Neves, S. & Faria, L. (2007). Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25 (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
- Santos, A.A.A. & Mognon, J.F. (2010). Estilos de aprendizagem em estudantes universitários. *Boletim de Psicologia*, 60 (133), 229-241.
- 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.
-

- Sternberg, R.J. (2008). Sketch of a componential subtheory of human intelligence. In: J. C. Kaufman & E. L. Grigorenko (Eds.), *The essential Sternberg*. (pp. 3-33). New York, NY: Springer Publishing Company, LLC.
- Stocker, J. & Faria, L. (2010). Diferenças na competência percebida no ensino secundário português. *Actas do 1 Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, Braga, 340-354.
- 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.
- Van de Gaer, E.; Fraine, B.; Pustjens, H.; Van Damme, J.; Munter, A. & Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary education: A multivariate latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (2), 235–253.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-543.
- Zenorini, R.; Santos, A. & Monteiro, R. (2011). Motivação para aprender: Relação com o desempenho dos alunos. *Paidéia*, 21 (49), 157-164.

Recebido em 29/05/2012

Revisto em 22/08/12

Aceito em 25/08/12