

As Crenças de Auto-Eficácia

e o seu Papel na Motivação do Aluno

José Aloyseo Bzuneck¹

As crenças de auto-eficácia figuram entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, devendo-se aos trabalhos de Bandura (1977; 1986) a sua conceituação, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisas. Schunk, com dezenas de estudos específicos, é o autor que 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).

Crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *self*. A definição universalmente aceita pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391). Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida.

Ressalta-se nessa definição que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos etc., representados pelo termo *capacidades*. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possua. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de auto-eficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo.

A auto-eficácia discrimina-se de outros tipos de expectativas também focalizados em pesquisas sobre motivação, particularmente o autoconceito e as autopercepções de competência e capacidade (Bandura, 1986; Pajares, 1996; 1997; Schunk, 1991). Esses dois últimos constructos, ao contrário da auto-eficácia, por definição não se referem de modo específico a

¹ In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes; 116-133.

peculiaridades da situação e nem as ações a serem implementadas numa tarefa analisada em detalhe.

Um exemplo concreto ilustra muito bem a diferença entre crença de auto-eficácia e autoconceito, digamos, quanto a matemática. Um aluno pode revelar autoconceito positivo em relação a essa área de conhecimentos mas, frente a um certo problema novo, poderá julgar-se sem condições de poder resolvê-lo, isto é, não terá crença de auto-eficácia no grau desejado. Portanto, a crença de auto-eficácia restringe-se, a cada caso, a uma tarefa bem específica com que a pessoa se defronta, enquanto que o autoconceito e as autopercepções de capacidade, mesmo quando se referem a áreas específicas, ainda têm um caráter mais genérico do que auto-eficácia.

Mas, embora distintos, esses constructos não são antagônicos. Ao contrário, para a motivação ambos atuam de forma complementar. Antes de mais nada, a auto-eficácia faz parte do autoconceito e também, sem autoconceito positivo quanto a uma área de atividade, não haverá aplicação de esforço, assim como não poderá faltar o julgamento de auto-eficácia, que focaliza aquela tarefa definida e circunstanciada.

Uma outra distinção clássica que se deve considerar, já definida pelo próprio Bandura (1986), é entre as crenças ou expectativas de auto-eficácia e expectativas de resultados ou percepção de controle quanto aos resultados. Enquanto que as primeiras se referem às próprias capacidades de colocar ações, as expectativas de resultados dizem respeito aos efeitos dessas ações, ou seja, à relação entre as ações e resultados, sobre os quais a pessoa pode não ter qualquer controle. Por exemplo, um aluno com acentuadas crenças de eficácia para fazer uma certa redação pode não ter expectativas positivas de que o professor irá valorizar sua performance, ou seja, serão baixas suas expectativas de resultados. Este último tipo de controle percebido foi objeto de estudos sob inspiração da teoria de aprendizagem social de J. Rotter, mas Bandura considera-o parte integrante de um sistema completo de controle percebido, juntamente com a auto-eficácia, e que influencia sobremaneira a qualidade de vida das pessoas. Em outras palavras, todo ser humano precisa sentir-se com auto-eficácia diante de cada desafio da vida e, ao mesmo tempo, com o controle sobre os resultados das próprias ações (Bandura, 1986; 1995; Schunk, 1991).

Auto-eficácia e Motivação

De acordo com a teoria de Bandura (1986; 1989; 1993), os julgamentos de auto-eficácia de uma pessoa determinam seu nível de motivação da seguinte forma: é em função desses julgamentos que essa pessoa tem um incentivo para agir e imprime uma determinada direção a

suas ações pelo fato de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados. Portanto, as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos. Esses efeitos foram descobertos nas pesquisas originais de Bandura e de seus colaboradores, com indivíduos sob tratamento clínico-psicológico de certas fobias e dependências (ver Pajares, 1997).

No contexto acadêmico, um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar. Com 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.

Por isso, Bandura (1986) considera que os julgamentos de auto-eficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e a própria *performance*. Isto é, esses outros fatores, que também contribuem para predição do desempenho, não produzirão as esperadas conseqüências, a menos que ocorra a mediação das crenças de auto-eficácia.

Que dizem as pesquisas sobre a relevância dessas crenças de auto-eficácia sobre a motivação e o desempenho escolar? Da grande quantidade de estudos que focalizaram essa relação (ver, por exemplo, a revisão de Pajares, 1996; 1997; Zimmerman, 2000), serão apresentados sumariamente e a título de amostra alguns dentre os resultados mais salientes, que comprovam a força motivacional das crenças de auto-eficácia.

Por primeiro, deve ser considerada toda uma série de estudos de Schunk (Pintrich e Schunk, 1996), que concluiu que os alunos com crenças mais robustas de auto-eficácia conseguiam resultados melhores na solução de problemas de matemática e em tarefas de leitura do que outros alunos com crenças mais fracas. Mais ainda, essas pesquisas concluíram que as crenças de auto-eficácia prognosticavam mais seguramente o nível de *performance* nas aprendizagens, mesmo quando se controlavam variáveis como desempenho anterior e habilidades cognitivas.

Um importante trabalho de meta-análise foi desenvolvido por Multon, Brown e Lent (1991) sobre os resultados de 36 estudos publicados entre 1977 e 1988, que focalizaram a relação entre as crenças de auto-eficácia de alunos e desempenho escolar ou perseverança. Foram considerados apenas esses estudos porque atendiam a dois critérios imprescindíveis à

meta-análise: continham medidas de auto-eficácia e de desempenho e os tratamentos estatísticos permitiam o cálculo do tamanho do efeito das crenças. De modo geral, as crenças de eficácia se correlacionavam em 0,38 com o desempenho, contando em aproximadamente 14% da variância nesta variável dependente. Mas quando os autores usavam, em suas escalas de medida, itens específicos e altamente ligados a peculiaridades das tarefas, a correlação entre aquelas variáveis subia até a 0,70. Da mesma forma, a técnica de análise de sendas mostrou efeitos diretos das crenças de eficácia, em grau considerável ($\beta = 0,349$ a $0,545$).

Por último, devem mencionar-se os efeitos das crenças de auto-eficácia sobre a aprendizagem auto-regulada. Alunos auto-regulados caracterizam-se como aprendizes ativos e que gerenciam de maneira eficaz e flexível seu próprio processo de aprendizagem e a motivação. Estabelecem metas para si próprios, dirigindo seus esforços para atingi-las, monitorando sua própria motivação, em função das exigências de cada tarefa. Dispõem de um amplo arsenal de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, que são capazes de selecionar para uso e pôr em prática ou mudar quando necessário. Daí se conclui que eles são a antítese do aluno mais receptivo, dependente, controlado externamente ou absolutamente sem governo algum. Os aprendizes auto-regulados são motivados, independentes e participantes ativos de sua aprendizagem (Zimmerman, 1998; 2000; Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons, 1992).

O papel das crenças de auto-eficácia para o desenvolvimento da auto-regulação foi evidenciado nos estudos desses e de outros autores. As crenças de eficácia quanto à auto-regulação acadêmica, isto é, crenças que o aluno tem poder de auto-regular-se, influenciavam o desempenho nas aprendizagens, porém com a mediação das crenças de auto-eficácia, como foram conceituadas acima. Além disso, tais crenças influenciaram indiretamente no estabelecimento de metas, que é um dos componentes da auto-regulação. Pintrich e De Groot (1990), depois de constatarem que crenças de auto-eficácia se correlacionam com uso de estratégias e auto-regulação, concluíram que a auto-eficácia exerce um papel de facilitação do processo de engajamento cognitivo. Desta forma, implementar tais crenças pode conduzir a um aumento de uso de estratégias cognitivas que, por sua vez, terão reflexos positivos no desempenho final.

Em síntese, os resultados dessa amostra de pesquisas revelam dois pontos importantes. Primeiro, que somente fortes crenças de auto-eficácia têm relação direta com melhor desempenho escolar; como grupo, os alunos com tais crenças de auto-eficácia têm melhor rendimento que os de crenças frágeis. Aí o indicador de que houve motivação foi o desempenho superior, que não acontece sem esforço sustentado. Embora seja verdade que esse

desempenho depende igualmente de outros fatores, tenha-se presente que as pesquisas também controlaram as variáveis conhecimento prévio e capacidade geral.

Em segundo lugar, tais crenças influenciam diretamente a seleção 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 ação frente às exigências acadêmicas.

Não se está afirmando que as crenças de eficácia, por si mesmas, causam, por exemplo, a solução correta de problemas de matemática ou a produção de um texto, mas o conjunto de pesquisas mostrou claramente que em função dessas crenças os alunos lançam mão de estratégias adequadas. Além disso, os resultados das pesquisas comprovam amplamente que tais alunos aplicam esforço, não desistem apesar de obstáculos e fracassos, em suma, persistem enquanto não chegarem ao cumprimento da tarefa. O esforço aplicado no uso de estratégias corretas e uma perseverança robusta resultam, em geral, em *performances* marcantes.

Origens das crenças de auto-eficácia

Como se formam ou de que fontes se originam as crenças de auto-eficácia é um outro aspecto de importância educacional. Segundo Bandura (1986), acompanhado por todos os autores que têm trabalhado nessa linha de estudos, quatro são as fontes que dão origem a essas crenças: as experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Elas podem atuar de forma independente ou combinada. Em função delas os alunos chegam a avaliar seu grau de eficácia tanto no início de qualquer tarefa como ao longo de sua execução, a cada segmento ou parte do trabalho.

Experiências de êxito. Esta é a fonte mais importante e normalmente imprescindível. Em poucas palavras, êxitos continuados em tarefas similares proporcionam informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa e, vice-versa, fracassos repetidos dão origem a um senso mais pobre de auto-eficácia. Assim, no decorrer de uma tarefa, a constatação de que está dando conta de cada parte, proporciona ao aluno informação convincente de que tem capacidades de prosseguir com êxito. Entretanto, um fracasso eventual após uma série de sucessos terá pouco impacto sobre as crenças positivas de auto-eficácia, enquanto que um único sucesso em meio a uma história de fracassos provavelmente pouco influenciará no aumento dessas crenças (Schunk, 1989).

Um estudo de Schunk e Hanson (1989) descobriu que quando crianças observavam em vídeo a reprodução de êxitos próprios anteriores na solução de problemas apresentavam

melhores resultados em novos problemas, em comparação com colegas que não viam aquela fita. Esse resultado de automodelação sugere ser muito eficaz a observação de seus próprios sucessos gravados em fita, porque eles são uma demonstração inequívoca de progresso na aquisição de habilidades, o que incrementa a auto-eficácia.

A percepção de progresso real de uma tarefa para outra pode igualmente promover a auto-eficácia para aprender. Mas tenha-se presente que é muito difícil um aluno perceber progresso se este estiver acontecendo de modo muito lento ou se ele não lhe for apontado pelo professor, mediante o *feedback* positivo contingente (Schunk, 1989).

Fracassos anteriores estão associados a ansiedade frente a novas tarefas escolares por afetarem a percepção de auto-eficácia. Isto é, os fracassos fazem diminuir o senso de eficácia dos alunos e, por isso, eles se tornam ansiosos. Mas se, por algum motivo, os fracassos não abalarem a percepção de eficácia, tais alunos não sofrerão aquela emoção negativa (Meece, Wigfield e Eccles, 1990). Portanto, crenças reduzidas de auto-eficácia em lidar com os desafios na escola aumentam a probabilidade de ocorrência de ansiedade em tais situações.

Na avaliação da auto-eficácia, a interpretação das experiências anteriores, de sucesso ou fracasso, depende também do fator ao qual o aluno atribua esse evento – à capacidade ou ao esforço. Segundo a teoria de atribuição de causalidade (Weiner, 1984), o fracasso ou o sucesso podem ser atribuídos a causas como capacidade (ou sua falta), esforço (ou sua ausência), a facilidade ou dificuldade da tarefa e sorte (ou azar). Ora, o maior problema está nas atribuições à duas primeiras causas.

Segundo diversas pesquisas, crianças pequenas, até os nove anos em média, confundem capacidade e esforço como fatores responsáveis por resultados sejam positivos ou negativos. Mas, a partir dessa idade, terão desenvolvido um conceito discriminativo desses dois fatores e, sobretudo por influência de uma crença culturalmente difundida, consideram sempre mais importante a capacidade (ou inteligência). Assim, se atribuírem sucessos anteriores a capacidade, ter-se-ão incrementado suas crenças de auto-eficácia mais do que no caso de atribuição a esforço. Pelo contrário, a atribuição de fracassos a falta de capacidade faz rebaixar as crenças de auto-eficácia. Além disso, como o próprio Bandura (1982) o havia constatado, um sucesso conquistado com grande esforço pode contribuir menos para auto-eficácia pelo fato de o aluno concluir que precisou de muito esforço porque não possuiria as habilidades desejadas. Da mesma forma, sucesso em tarefas consideradas fáceis são menos aptas a promoverem crenças de auto-eficácia do que tarefas que exigiram um esforço sustentado, dado o seu grau de dificuldade.

Daí se deduz que não importa apenas a ocorrência de sucessos ou fracassos anteriores, mas o fator decisivo são os modos pelos quais forem julgadas as causas desses eventos.

Experiências vicárias. A observação de colegas que conseguem bons resultados sugere a um aluno que ele também pode dar conta de desafios semelhantes e assim se motiva a iniciar as tarefas. Por outro lado, se ele verificar que seus pares não estão tendo sucesso, facilmente concluirá que ele também não terá êxito, caso se julgue de nível semelhante ao deles. A previsão, em tal caso, é de que deixará de empenhar-se na tarefa.

Várias pesquisas experimentais, com crianças ou com alunos universitários, comprovaram essa influência da observação (Schunk, 1991).

Entretanto, todas as formas de observação de modelos que apresentem êxito têm efeito apenas temporário. Deixam de incrementar as crenças de auto-eficácia caso, a seguir, não ocorram comprovações de êxito real, assim que aplicarem esforço nas tarefas. Portanto, as experiências vicárias representam uma força apenas relativa de influência sobre a auto-eficácia, porque podem ser anuladas por experiências reais de fracasso.

Há um outro problema. O que torna um modelo influente são certas características pessoais, entre as quais a de similaridade percebida pelo observador. Desta forma, prevê-se que os sucessos de um professor numa tarefa escolar tenham pouca ou nenhuma força de modelação sobre a maioria dos alunos, dado que estes percebem e ponderam diferenças de idade, de anos de estudo e de experiência. Na mesma linha, é possível que muitos alunos atribuam o êxito de certos colegas a uma inteligência maior que a sua, o que os levará a desistir do esforço, tanto por acharem que ele será inútil, como também para não correrem o risco de aparecerem menos capazes, pois esforço sem bons resultados seria interpretado como indicador de falta de capacidade. Portanto, também por esses motivos, a simples observação do êxito dos outros nem sempre é suficiente para alimentar as crenças de auto-eficácia.

Persuasão verbal. Os alunos podem também desenvolver a auto-eficácia quando, de alguma forma, lhes for comunicado que eles têm as capacidades de realizar a tarefa em questão. Entretanto, tais informações serão realmente convincentes se partirem de uma pessoa que goze de credibilidade e, principalmente, se houver a comprovação pelos fatos. Assim, poderá ter um efeito positivo inicial ouvir a frase “Vamos lá! você tem tudo para conseguir!”, mas a crença de auto-eficácia imediatamente entrará em declínio caso as tentativas resultarem em fracassos.

Estados fisiológicos, como os sintomas de alta ansiedade, quando percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade e assim levam a julgamento de baixas capacidades numa dada situação.

Em relação a esses quatro fatores, Bandura (1986) completa que a informação adquirida dessas fontes não influencia a auto-eficácia de modo automático, mas através de um processamento cognitivo pelo qual o aluno pondera, por um lado, suas próprias aptidões percebidas e suas experiências passadas e, por outro lado, diversos componentes da situação, tais como a dificuldade da tarefa, o grau de exigência do professor e a possível ajuda que possa receber. Do emparelhamento entre suas potencialidades percebidas e as condições pertinentes à tarefa resultará um julgamento, positivo ou negativo, de suas próprias capacidades de controlar a situação.

Por isso, a crença de auto-eficácia é uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume no final a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de um processamento dessas informações, isto é, de uma ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais.

Implicações Educacionais

As pesquisas inspiradas na teoria sociocognitivista de Bandura asseguram a relevância das crenças de auto-eficácia para a motivação dos alunos e que, como consequência, é imperioso que os educadores estejam atentos a elas e contribuam para o seu desenvolvimento.

A descrição das diversas fontes dos julgamentos de auto-eficácia sugere de imediato que todo professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas.

Nesta seção serão expostas algumas estratégias educacionais destinadas a implementar as crenças de auto-eficácia na escola. Todas as estratégias estão ligadas maximamente ao modo de se dar tarefas ou atividades aos alunos, de fazê-los trabalhar, individualmente ou em grupo, e às reações aos desempenhos apresentados.

A literatura psicológica tem salientado a importância de se trabalhar com certos objetivos ou metas que, enquanto processo cognitivo, afetam sobremaneira a motivação. Esses dois autores reportam-se à

Entende-se aqui por meta aquilo que um aluno tem em mente cumprir ou atingir como, por exemplo, resolver dez problemas de matemática constantes de uma lista, ou resumir um certo texto ou ainda, como foi pedido a crianças de 5ª série numa pesquisa, fazer em 30 minutos uma redação sobre “Minha idéia de um dia perfeito” (Pajares e Valiante, 1997). Tais metas ou objetivos podem tanto ser estabelecidos pelo próprio aluno para si próprio como propostos ou determinados pelo professor. Esse conceito de meta deriva da teoria do *estabelecimento de*

metas de Locke e Latham (1994), desenvolvida no âmbito da psicologia organizacional, mas que representa positiva contribuição à psicologia da motivação nos contextos educacionais, inclusive quando são focalizadas as crenças de auto-eficácia.

Diversos estudos de Schunk e seus colaboradores (Schunk, 1989; 1991) concluíram que, em sala de aula, as crenças de auto-eficácia dos alunos podem ser incrementadas se eles forem orientados pelo professor a trabalharem com tarefas que representem objetivos ou metas a serem cumpridas. Ora, essas tarefas ou metas terão efeito motivacional se possuírem três características: devem ser próximas, específicas e de nível adequado de dificuldade.

Por metas próximas entendem-se as tarefas que possam ser cumpridas num curto espaço de tempo, ou seja, o seu término está à vista, não se projetando para longe demais no tempo. Os três exemplos dados pouco acima enquadram-se nesta exigência. Metas próximas favorecem o desenvolvimento da auto-eficácia porque os alunos podem experimentar êxito e progresso sucessivo com mais probabilidade do que no caso de metas de longo prazo. Estas últimas são distantes demais no tempo para indicarem qualquer progresso. Já que as experiências de êxito e progresso representam a fonte primordial daquelas crenças, não existe melhor forma de a pessoa chegar a acreditar em suas próprias capacidades do que pela constatação de sucessos conquistados a cada meta cumprida (Schunk, 1989; 1991).

Como segunda característica, as metas devem ser específicas, ou seja, bem definidas em seus detalhes de cumprimento, não podendo ser genéricas ou vagas, do tipo: “faça o melhor que poder”; ou “resolva o maior número de problemas possível”, ou “leiam esse capítulo”. Quando os padrões de desempenho são bem especificados, o aluno não apenas sabe exatamente o que fazer como poderá mais facilmente avaliar suas capacidades relativamente ao cumprimento da tarefa. Ao contrário, tarefas apresentadas de modo muito genérico prestam-se a muitos mal-entendidos tanto no cumprimento como na avaliação. Daí ser muito difícil proporcionarem julgamentos claros de auto-eficácia. Segundo todas as pesquisas, as crenças de auto-eficácia predizem melhor os desempenhos se tiverem como referência padrões bem definidos de tarefas (Pajares, 1997).

Por último, as crenças de auto-eficácia desenvolvem-se mediante o cumprimento de tarefas que tenham um grau adequado de dificuldade. Assim, desafios excessivamente altos para um aluno com certeza lhe acarretarão fracassos que, entre outros efeitos nocivos à motivação, sinalizam que ele não dispõe de capacidades suficientes. Por outro lado, dar conta de desafios mais fáceis nas fases iniciais da aquisição de novas habilidades favorece a percepção de auto-eficácia mas, na seqüência, são os desafios mais difíceis, desde que acessíveis mediante o esforço, que podem trazer informação sobre as verdadeiras capacidades. Existe um conjunto

apreciável de pesquisas que comprovam esse efeito motivacional de tarefas desafiadoras (Bandura, 1993).

Mas, o que seria uma tarefa de bom nível de desafio para uma classe inteira, quando ela é composta de alunos com inteligências, experiências e habilidades em graus diversos? O que é de ótimo nível de desafio para certos alunos é, ao mesmo tempo, fácil demais para alguns e muito difícil para outros tantos. E se a apresentação de tarefas desse tipo ocorrer de modo habitual, prevê-se que grande parte ou até a maioria dos alunos não estará recebendo, nas tarefas a cumprir, oportunidades de desenvolver as crenças de auto-eficácia.

É nesse contexto que Bandura (1986) defende que, em sala de aula, devem evitar-se todas as formas de comparação social, ou seja, práticas que levem os alunos a se compararem uns com outros, o que produz para muitos o efeito perverso de rebaixarem suas crenças de auto-eficácia, por se julgarem menos capazes que os demais. Segundo esse autor, há três práticas promotoras de comparação social: dar as mesmas tarefas a todos os alunos e cobrar deles o mesmo ritmo de produção; agrupar os alunos em função de sua capacidade; e o clima competitivo em classe.

Rosenholtz e Simpson (1984) demonstraram que quando uma classe inteira recebe sempre as mesmas tarefas, empregando os mesmos materiais, e com a expectativa de atingirem os mesmos resultados, há uma probabilidade de que cada aluno execute as tarefas, consistentemente, no mesmo nível em relação aos colegas. A seguir, cada aluno em particular e o grupo como um todo tenderão a desenvolver uma percepção de quem é mais e quem é menos capaz naquela classe. Essa percepção, por sua vez, alimenta a idéia de que inteligência é uma entidade fixa, inalterável.

Segundo os mesmos autores, conseqüências idênticas advirão da prática de se agrupar alunos em função do nível de capacidade ou de se criar um clima de competição entre os alunos. Nestes casos os alunos também percebem quem são os perdedores e quem são os ganhadores, cristalizando-se uma idéia compartilhada por todos de que há alguns mais capazes e outros menos capazes. A conseqüência, segundo mostram as pesquisas citadas por diversos autores (Bandura, 1986; Wentzel e Midgley, 1998; Woolfolk, 2000), é que estes últimos são os mais prejudicados na motivação e no rendimento, um dado que Bandura (1986) explica em termos de crenças mais reduzidas de auto-eficácia. Isto é, os alunos que se perceberem entre os mais fracos da classe, o que é agravado pela consciência de que os outros também o percebem da mesma forma, terão reduzidas crenças de auto-eficácia e assim permanecerão enquanto persistirem aquelas condições socioambientais. Portanto, os modos como a classe for estruturada incrementarão ou reduzirão as crenças de eficácia em cada aluno.

Considerando-se que um grande objetivo da educação é fazer com que todos os alunos tenham real chance de sucesso e de progresso, parecem ser igualmente válidas, para se alimentarem as crenças de auto-eficácia, as mesmas estratégias que Stipek (1993) coletou de pesquisas para a promoção da motivação intrínseca. Dessas estratégias destacam-se as seguintes, ligadas às maneiras de se dar tarefas ou atividades aos alunos: (a) dar tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; com isso, todos têm desafios e todos têm reais chances de acertos; (b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e interessantes; (c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa; (d) permitir que cada um siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos; e (e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não se cristalizem e todos recebam a devida assistência.

Limitações

Nas práticas destinadas a promoverem a motivação dos alunos, requer-se uma certa cautela em relação ao valor final das crenças de auto-eficácia, ou seja, elas devem ser consideradas condição necessária, mas não suficiente, para a motivação. As crenças de auto-eficácia não são o único fator motivacional e nem constituem um fator que atue de modo isolado (Schunk, 1991).

Em primeiro lugar, segundo esse autor, não se pode defender que as crenças de auto-eficácia sejam o único fator a influenciar o desempenho e nem que sejam o fator mais importante para a motivação. Diante de determinadas tarefas, nos casos em que as habilidades já estiverem bem estabelecidas ou os comportamentos já assegurados pelo fato de serem rotineiros, nem é necessário que a pessoa pondere sua auto-eficácia. Esse julgamento mais facilmente será necessário quando se alterarem ou as condições pessoais ou as condições da tarefa, como novos conteúdos, nova disciplina ou coisas semelhantes. Em outras palavras, nem sempre os julgamentos de auto-eficácia são exigidos para a motivação.

Além disso, para o bom desempenho as crenças de auto-eficácia não suprem lacunas de conhecimentos ou habilidades ou a ausência de capacidade real. Ou seja, os alunos não conseguirão executar tarefas que estejam acima de suas capacidades simplesmente porque acreditam que podem executá-las. Embora, como sugere Bandura (1986), possa ser mais benéfico um certo grau de otimismo do que uma auto-avaliação muito precisa e realista, exagerar demais nas autopercepções de capacidades muito provavelmente acarretará fracassos e o conseqüente enfraquecimento da auto-eficácia.

Igualmente, não se devem descartar as influências das expectativas de resultados, que são as crenças quanto aos efeitos prováveis das ações. As pessoas não se motivarão a agir, caso prevejam resultados negativos de suas ações, muito embora se percebam capazes de realizá-las. E, mesmo que prevejam resultados positivos, estes devem ainda ser valorizados, para que a pessoa os busque com suas ações. Assim, na escola, os alunos precisam valorizar a qualidade dos trabalhos, a alta *performance*, e até notas altas. Caso esses efeitos finais não tenham nenhum sentido para eles, de nada adianta para a motivação ele acreditarem em suas capacidades.

Mas, por outro lado, mesmo que um aluno valorize resultados finais como esses, mas prevê que eles não acontecerão por razões que escapam ao seu controle, que incentivo terá para colocar as ações sobre as quais tenha crenças de eficácia? Isso ocorre, na escola, nos casos de falta de reconhecimento do professor pelo trabalho do aluno ou da ausência crônica de *feedback* positivo contingente. Existem casos em que os alunos sabem que o professor não dá a devida atenção aos trabalhos realizados, ou nem mesmo os lê ou não mostra qualquer reconhecimento pela qualidade. A antecipação desse evento negativo não afeta diretamente a auto-eficácia dos alunos, mas a torna inócua e, no final, compromete a motivação.

Em suma, somente depois de assegurado que o aluno detenha conhecimentos, habilidades e capacidade; além de possuir expectativas positivas de resultados, e que esses resultados sejam por ele valorizados, as crenças de auto-eficácia têm o poder de motivar os alunos porque é em função delas que ocorrerão a escolha, a direção e a persistência nos comportamentos de aprendizagem.

Dada a sua importância no dia-a-dia escolar, surge a necessidade de que os professores conheçam e sejam sensíveis à sua presença, seu nível, suas oscilações e à sua eventual ausência. Ao se defrontarem com dificuldades, como no caso de novas disciplinas ou até de novas exigências ou tipos de tarefas, os alunos assediados por dúvidas internas quanto às suas capacidades reduzem seus esforços ou interrompem prematuramente as tentativas, ao mesmo tempo em que decidem por soluções medíocres, ou seja, rebaixam o nível de seus objetivos pessoais. Ao contrário, aqueles que possuem uma forte crença nas próprias capacidades envidam maiores esforços, empregam melhores estratégias e, como resultado, promovem seu próprio crescimento intelectual, o que deve ser o grande objetivo de toda escola.

Bandura (1986; 1995) observa que, na escola, há muitos alunos que têm sucesso e assim se preparam muito bem para atuarem nessa nova era da informação em que ora nos encontramos, e que exige muito mais flexibilidade e auto-regulação do que numa fase anterior, da sociedade industrial. Mas há também muitos alunos que não aprendem tão rápido e até sofrem fracassos crônicos, o que os impede de acompanhar a evolução social. Estes precisam

aprender como enfrentar os revezes próprios da condição de aprendizes. Entretanto, a escola não está sabendo lidar corretamente com esse tipo de aluno, sendo, ao contrário, para eles uma autêntica “escola de ineficácia” (1986, p. 417), ou seja, não os ajuda a recuperar ou manter a crença em suas capacidades, em meio às inevitáveis dificuldades e revezes.

Conclui-se daí que toda escola deve exercer a dupla função de propiciar que todos os alunos desenvolvam tanto as reais competências que o mundo moderno exige como também as crenças de que possuem tais competências, o que lhes confere a força motivacional para aprenderem e continuarem aprendendo, para terem êxito nestes novos tempos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- BANDURA, A. Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, v. 37, n. 2, p. 122-47, 1982.
- BANDURA, A. *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, v. 44, n. 9, p. 1175-84, 1989.
- BANDURA, A. Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, v.28, n. 2, p. 117-48, 1993.
- BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, Albert (ed.) *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York, NY: Cambridge University Press, p. 1-45, 1995.
- LOCKE, E. A., LATHAM, G.P. Goal Setting Theory. In: O'NEIL JR., Harold F. DRILLINGS, Michael (Eds.) *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publ., 13-29, 1994.
- MEECE, J.L., WIGFIELD, A., ECCLES, J.S. Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 60-70, 1990.
- PAJARES, F. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, v.66, n. 4, p. 543-78, 1996.
- PAJARES, F. Current directions in self-efficacy research. In: MAEHR, Martin L. & PINTRICH, Paul R. (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, Inc., v. 10, p. 1-49, 1997.
- PINTRICH, P.R., DeGROOT, E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.
- PINTRICH, P.R. e SCHUNK, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1996.
- ROSENHOLTZ, S.J., SIMPSON, C. The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, v.54, n. 1, p. 31-63, 1984.
- SCHUNK, D.H. Self-efficacy and cognitive skill learning. In: AMES, Carol & AMES, Russell (eds.) *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions*. New York: Academic Press, Inc., v. 3, p. 13-44, 1989.
- SCHUNK, D.H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3 & 4, p. 207-31, 1991.
- SCHUNK, D.H. & HANSON, A. R. Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 2, p. 155-63, 1989.
- STIPEK, D.J. *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
- WEINER, B. Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In: AMES, Russell & AMES, Carol (eds.) *Research on Motivation in Education. Student Motivation*. New York: Academic Press, v. 1, p. 15-38, 1984.

- WOOLFOLK, A. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ZIMMERMAN, B.J. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, v. 33, n. 2/3, p. 73-86, 1998.
- ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000
- ZIMMERMAN, B.J., BANDURA, A., MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 3, p. 663-76, 1992.