

Expectativas de Sucesso e Realização Escolar em Função do Contexto Social

Anne Marie Fontaine (*)

As expectativas de sucesso consideradas neste estudo integram as expectativas de eficácia pessoal (self-efficacy expectancy) e as expectativas de eficácia do comportamento (outcome expectancy); são expectativas de sucesso pessoal manifestadas pelo sujeito quando confrontado a uma tarefa relativamente nova e susceptível de aprendizagem. O estudo, que utiliza um instrumento cujas qualidades psicométricas foram verificadas, realizou-se junto de alunos do 6.º ano de escolaridade (N=300). A especificidade das expectativas em relação a outras variáveis motivacionais, definida a nível teórico, foi comprovada pelos resultados empíricos duma análise factorial. Os rapazes e os sujeitos urbanos apresentam níveis de expectativas superiores às raparigas e aos sujeitos rurais, enquanto os membros dos vários níveis sócio-económicos não se diferenciam significativamente. Os resultados duma regressão múltipla salientam a utilidade em considerar as expectativas além do QI, para explicar a variação dos resultados escolares. Contudo, as correlações entre expectativas e resultados escolares só são significativas em zonas rurais no seio do nível sócio-económico médio e baixo e, neste último caso, essencialmente para os rapazes. Além disso, a relação observada é negativa. Os resultados deste estudo indicam que as características do contexto de vida são determinantes não só para o nível de expectativas manifestado em determinada tarefa mas também para a relação destas expectativas com o nível de realização escolar. Uma análise mais fina das características dos contextos sociais e das tarefas em causa seria necessária para compreender os aspectos mais específicos dos resultados.

É comumente admitido que o nível de realização escolar depende de factores sociais e de factores individuais. Nesta última categoria tem sido dada particular atenção aos factores intelectuais, que fixariam o limite da capacidade de aprendizagem dos sujeitos, e aos factores motivacionais que seriam responsáveis pela utilização mais ou menos completa deste potencial cognitivo na prossecução de determinado objectivo. Os factores motivacionais determinariam assim o investimento do sujeito nas aprendizagens e na execução das tarefas exigidas, por exemplo, no domínio escolar.

Nas múltiplas variáveis motivacionais que contribuem para o sucesso escolar situam-se as associadas à antecipação pelo sujeito dos resultados em determinada tarefa ou domínio, em termos de sucesso ou de fracasso. Neste quadro foram evidenciados dois tipos de variáveis: as aspirações e as expectativas de sucesso. Estes dois conceitos, embora próximos, diferenciam-se em vários aspectos. O conceito

de aspiração é utilizado quando a antecipação de resultados se refere a domínios relativamente amplos (escolar, profissional, lazer...) e a objectivos a médio ou longo prazo. Evidencia os objectivos que o sujeito gostaria ou pretenderia atingir num domínio onde está envolvido ou pensa envolver-se e pressupõe a disponibilidade para investir em aprendizagens relativamente complexas e prolongadas necessárias à prossecução dos objectivos fixados (Fontaine, 1986a). O conceito de expectativa refere-se a previsões, a curto prazo, de resultados numa tarefa relativamente circunscrita. Traduz a confiança que o sujeito tem nas suas possibilidades de sucesso assim como a sua tolerância à frustração caso as suas previsões não se realizem. É de salientar que essas previsões não se reduzem à estimativa, a mais objectiva possível, pelo sujeito das suas probabilidades de sucesso, baseada na avaliação dos seus níveis de realização anteriores, mas traduzem também certas características de personalidade. O peso dos elementos subjectivos, relativamente aos aspectos objectivos, na elaboração das expectativas, varia conforme certas características do sujeito e da tarefa. Mais importante nos sujeitos orientados para o "ego" do que para a "tarefa", é também superior nas tarefas relativamente novas.

(*) Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional onde é co-responsável da unidade de investigação Contextos Sociais e Desenvolvimento Diferencial. Este estudo insere-se no âmbito do projecto B da linha de acção nº 1 do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (I.N.I.C.)

O conceito de expectativas suscitou numerosos estudos, visto parecer estar associado ao êxito em tarefas de realização, nomeadamente no quadro escolar. Com efeito, este conceito ocupa uma posição central nas teorias da motivação para o sucesso (*achievement motivation*), embora se possam evidenciar certas variações na sua definição e operacionalização; de entre aquelas teorias, destacam-se as de Atkinson, de Rotter, de Bandura e de Weiner. A análise destas várias perspectivas, no início deste estudo, permite não só uma melhor compreensão de resultados diferenciais ou correlacionais aparentemente contraditórios, estimulando assim a tomada de consciência da complexidade do domínio, mas ainda uma melhor definição do conceito de expectativas utilizado no presente estudo. Esta definição do conceito será completada pela sua delimitação, mediante a diferenciação de outros conceitos motivacionais, mais ou menos próximos, com os quais mantém porventura relações funcionais tais como a motivação para o sucesso, a ansiedade, o conformismo e as aspirações. Definir de modo preciso o conceito de expectativas e verificar empiricamente a especificidade desta variável constituem, portanto, o primeiro objectivo deste estudo.

O segundo objectivo consiste em observar as diferenças de níveis de expectativa conforme o grupo social de pertença do sujeito. Com efeito, consideramos que a formação das expectativas tem um carácter histórico-social. As experiências anteriores e as representações sociais estereotipadas, por exemplo, são aspectos determinantes nesta formação que diferem segundo as características sociais do sujeito elas próprias dependentes do seu nível sócio-económico, da sua zona de residência ou ainda do seu sexo. Prevêem-se, portanto, diferenças significativas de níveis de expectativas entre determinados grupos sociais, diferenças já observadas, aliás, em estudos anteriores realizados noutros contextos.

Esta pesquisa pretende, ainda, contribuir para uma melhor compreensão das diferenças de sucesso escolar. Formamos a hipótese de que a relação entre expectativas e resultados escolares varia conforme o contexto no qual se manifestam. Esta não é a perspectiva habitual nos estudos correlacionais que pretendem

explicar a variação dos resultados escolares: a relação entre predictores e critério é, em geral, considerada universal e as diferenças de sucesso entre grupos são exclusivamente devidas a diferenças médias na manifestação da variável predictiva no seio desses grupos. O terceiro objectivo deste estudo será, portanto, verificar não só a relação entre expectativas e resultados escolares mas, sobretudo, a variação de intensidade desta relação conforme o grupo social considerado.

Finalmente, a utilidade prática da avaliação das expectativas será apreciada comparando a percentagem de variação dos resultados escolares explicada pelas expectativas e explicada pelo Q.I. e avaliando o aumento desta percentagem quando, como variável predictiva, se consideram também as expectativas, além do clássico Q.I. A avaliação desta utilidade prática constitui o quarto objectivo desta pesquisa.

O conjunto dos resultados diferenciais e correlacionais assim recolhidos constitui índices que permitem também apreciar a validade do instrumento utilizado. A avaliação das características psicométricas do instrumento e da sua utilidade no quadro escolar será também efectuada no decorrer do trabalho.

A especificidade da variável expectativa, as suas diferenças de intensidade conforme os grupos sociais considerados, a variação das relações que mantém com os resultados escolares conforme os grupos sociais de pertença dos sujeitos e a variação da sua utilidade prática, são, assim, os objectivos deste trabalho, que pretende ainda salientar a complexidade do problema em estudo e confirmar a importância do contexto social e das interpretações cognitivas e reacções objectivas que este gera, na formação das expectativas e no seu impacto sobre o comportamento. Esta perspectiva poderia ser qualificada de "*person-process-context*" na terminologia de Bronfenbrenner e Crouter (1983). Isto é, as diferenças psicológicas observadas entre grupos são explicadas pela influência do contexto de desenvolvimento sobre os *processos de formação* dessas características psicológicas, introduzindo mudanças qualitativas nesses processos: assim os mesmos factores não teriam a mesma influência nos vários contextos de existência e características psicológicas idênticas podem

resultar de processos diferentes conforme o meio no qual se manifestam.

Começaremos por apresentar as abordagens do conceito de expectativas nas diversas teorias motivacionais, a fim de precisar o conceito utilizado nesta pesquisa, assim como os resultados de investigações neste domínio susceptíveis de orientar o nosso trabalho. Apresentaremos, em seguida, as várias etapas e os resultados da investigação realizada com vista a atingir os objectivos propostos.

Conceito de expectativa nas teorias da motivação

Na *teoria de Atkinson* a tendência a agir (T_A) numa situação de realização depende essencialmente de duas tendências frequentemente consideradas antagónicas — a tendência a prosseguir o sucesso (T_S) e a tendência a evitar o fracasso (T_{EF}) — assim como da influência de factores externos que não serão considerados, por enquanto. Assim, podemos afirmar que $T_A = T_S + T_{EF}$ (Atkinson e Birch, 1978). A tendência a prosseguir o sucesso depende, por sua vez, da motivação para o sucesso (M_S), das probabilidades subjectivas de sucesso ou expectativas de sucesso (P_S) e do valor de incentivo do sucesso (I_{ns}) de tal modo que $T_S = M_S \times P_S \times I_{ns}$. Nesta equação a motivação para o sucesso é considerada independente das características da tarefa, enquanto P_S e I_{ns} são ligadas às características da situação. A probabilidade de sucesso depende essencialmente da percepção do nível de dificuldade da tarefa e, enquanto tal, pode ser manipulada experimentalmente: alta para as tarefas consideradas fáceis, esta probabilidade será baixa para as tarefas difíceis. As probabilidades de sucesso e o valor do sucesso não são independentes entre si; com efeito, o sucesso alcançado numa tarefa difícil será mais valorizado do que o sucesso numa tarefa fácil porque enquanto, neste último caso, está praticamente garantido, no primeiro reflectirá a competência do sujeito. Assim, Atkinson considera que ($I_{ns} = 1 - P_S$) (1).

Dos pressupostos enunciados decorre logicamente a previsão duma relação curvilínea entre a tendência a prosseguir o sucesso e o nível de expectativa, sendo tal tendência máxima para situações cujas expectativas de sucesso são

médias (.50) e mínimas para as expectativas extremamente altas (1.00) ou baixas (.00). Esta tendência a prosseguir o sucesso traduz-se pelo investimento do sujeito na tarefa; é portanto, previsível que o nível de realização mantenha também uma relação curvilínea com o nível de expectativas. Com efeito, nas tarefas cujas expectativas de sucesso são médias, o envolvimento em termos de esforço é considerado mais eficaz para aumentar as realizações; um grande investimento em tarefas fáceis não parece necessário e, em tarefas muito difíceis, é visto como provavelmente inútil (Kukla, 1972). Certos resultados experimentais confirmam as relações enunciadas (Atkinson e Birch, 1978; Janz, 1982; Motowild, 1981; Weiner *et al.*, 1972), alguns só as confirmam desde que se controlem outras variáveis (Schultz e Pomerantz, 1976; Garland, 1984), outros, contudo, observam a presença duma relação linear e não curvilínea entre expectativas e realizações (Entwistle e Backer, 1983; Lanktree et Hamilton, 1980; Nishida *et al.*, 1985).

Para explicar os resultados em contradição com as previsões da sua teoria, Atkinson refere a influência de factores externos, não controlados nessas investigações, e susceptíveis de influenciar a motivação intrínseca dos sujeitos. Outra corrente associa a observação duma relação curvilínea ao facto das expectativas de sucesso serem consideradas numa perspectiva mecanicista e redutora da realidade em que a probabilidade de sucesso está unicamente associada à dificuldade da tarefa (Weiner, 1980). Embora não fosse teoricamente exigido, os colaboradores de Atkinson trataram de modo exclusivamente objectivo uma experiência essencialmente subjectiva. Este defeito será superado pelas teorias da aprendizagem social.

No âmbito da *teoria da aprendizagem social* faremos sucessivamente referência aos conceitos de expectativa de Rotter (1958, 1966) e de Bandura (1977, 1982, 1986).

Para Rotter, as expectativas numa situação precisa baseiam-se sobre a percepção do sujeito da probabilidade de reforço do seu comportamento graças às satisfações materiais ou emocionais ligadas ao sucesso. Existe, todavia, uma convicção tácita da relação entre comportamento e sucesso. A probabilidade de sucesso

depende do autoconceito de competência do sujeito e da sua avaliação do nível de dificuldade da tarefa.

Bandura diferencia dois conceitos de expectativas: a expectativa de eficácia pessoal (*self-efficacy expectancy*) que traduz a apreciação do sujeito relativamente à sua capacidade para manifestar determinados comportamentos, e a expectativa de resultados (*outcome expectancy*) que se refere à convicção da eficácia de certos comportamentos para a obtenção de determinado resultado. Esta última expectativa deriva da percepção da existência de relações estáveis entre comportamentos e resultados, num determinado contexto (Bandura, 1977). Embora independentes uma da outra, as duas concepções de expectativas interagem nas situações concretas de realização. É por razões essencialmente práticas que, mais tarde, a noção de expectativa de resultado será substituída pela de expectativa de reforço pessoal mais abrangente: com efeito o tipo de resultado que o sujeito espera para si próprio numa situação concreta inclui igualmente a percepção da sua capacidade em manifestar os comportamentos exigidos (Bandura, 1983). Esta última concepção de expectativa de Bandura é muito próxima da concepção de Rotter como o indica o esquema (fig. 1) inspirado em Kirsch (1985). Embora nem Rotter nem Bandura

prevejam que o valor atribuído ao reforço é susceptível de influenciar as expectativas, esta influência manifesta-se frequentemente (em 46% dos casos num estudo de Kirsch). Este valor de reforço está estreitamente associado às expectativas de resultado.

As expectativas de eficácia pessoal dependem simultaneamente do auto-conceito de competência do sujeito e da sua avaliação do grau de dificuldade da tarefa; um e outra derivam do conjunto das experiências anteriores do sujeito (experiências de sucesso próprio ou de outros significativos) assim como de certos elementos da situação actual (persuasão verbal, activação pessoal). A eficácia destas várias fontes de informação não é idêntica, sendo mais potentes aquelas associadas mais directamente à experiência pessoal. Em cada situação o sujeito pode conferir um certo valor aos reforços previstos. As expectativas de reforço pessoal do sujeito dependem da sua capacidade para actualizar o comportamento, da eficácia deste comportamento para alcançar o resultado e obter o reforço assim como do valor deste reforço. Estas expectativas de reforço pessoais determinam o comportamento do sujeito nesta situação.

O conceito de expectativa de Rotter situa-se ao nível das expectativas de reforço pessoal e não, como afirma Kirsch (1985), ao nível das

expectativas de eficácia, visto que não se relacionam exclusivamente com a auto-avaliação de competência do sujeito mas também com a eficácia do comportamento para obter o reforço.

O conceito de expectativa de Atkinson situar-se-á ao nível das expectativas de eficácia. O nível de dificuldade da tarefa, de que depende, foi frequentemente manipulado para modificar as expectativas de sucesso dos sujeitos. Podemos considerar que as expectativas de Bandura e Rotter correspondem ao que Atkinson considera ser ($P_s \times I_m$) cujo valor é máximo para $P_s = .50$. As relações lineares observadas entre expectativas e realizações explicam-se, portanto, quando as expectativas exprimidas representam a síntese entre as expectativas de eficácia pessoal e as expectativas de resultado e o valor do reforço esperado, o que aconteceria quando este valor não é explicitamente manipulado (Garland, 1984): as expectativas avaliadas são neste contexto as expectativas de reforço pessoal.

No presente estudo pensamos ser difícil separar as expectativas de eficácia pessoal e o valor que o próprio sujeito atribui ao sucesso na tarefa imediata visto que o valor do sucesso não é explicitamente manipulado. Serão, portanto, as expectativas de reforço pessoal numa tarefa circunscrita e imediata que serão avaliadas.

Na linha das teorias da aprendizagem social, a influência das experiências anteriores do sujeito na elaboração das expectativas fornece uma explicação para as diferenças de níveis de expectativa médios entre sujeitos ou grupos. No conjunto dessas experiências anteriores incluímos a referência aos estereótipos sociais de competência dos membros dos vários grupos sociais.

As diferenças de sexo são particularmente ilustrativas deste fenómeno: as expectativas das raparigas são sistematicamente inferiores às dos rapazes mesmo na ausência de diferenças anteriores de realização em tarefas similares. (Crandall, 1969; Dweck e Elliot, 1983; Entwistle e Backer, 1983; Erkut, 1983; Gitelson *et al.*, 1982; McMahan, 1982; Parsons, Adler e Meece, 1984; Stein e Bailey, 1973; Vollmer, 1983). O mesmo tipo de diferenciação observa-se no caso de auto-avaliação dos resultados ou de hetero-avaliação de produções masculinas ou

femininas: há sobre-avaliação das realizações masculinas e sub-avaliação das realizações femininas, em referência a estereótipos sociais de competência masculina vs. incompetência feminina. Estas tendências são particularmente nítidas para tarefas consideradas masculinas ou neutras (entre as quais as tarefas intelectuais), podem variar conforme a classe social ou a etnia mas dependem sobretudo do grau de adesão aos referidos estereótipos sexuais de competência.

São escassos os estudos comparando os níveis de expectativa das várias classes sociais ou dos grupos rurais e urbanos e certos resultados que apresentam são contraditórios entre si.

Os resultados que relacionam expectativas e realizações são também contraditórios. Percebidas as razões do aparecimento duma relação linear ou curvilínea, resta explicar os casos de relações nulas ou negativas entre expectativas e realizações. A referência à relação entre atribuições, expectativas e resultados na *teoria de Weiner* é indispensável para a compreensão destes casos. As atribuições dum resultado a uma causa estável estão associados à elevação das expectativas após sucesso e à redução das mesmas após fracasso, enquanto a atribuição do mesmo resultado a uma causa instável reduz consideravelmente o impacto dos resultados na modificação das expectativas (Weiner, 1980).

Resultados de vários estudos mais específicos permitem evidenciar certas condições indispensáveis para a manifestação de determinadas relações entre expectativas e realização (Baumeister *et al.*, 1985; Campbell e Fairey, 1985; Erkut, 1983; Kernis *et al.*, 1982).

Para produzir um efeito negativo sobre as realizações posteriores, as baixas expectativas devem acompanhar-se de atribuições debilitantes do fracasso a factores considerados incontroláveis (à falta de capacidade, por exemplo). Além disso, esta justificação do fracasso deve ser integrada num esquema explicativo considerado plausível pelo sujeito e consciencializada. Assim, baixas expectativas terão o impacto negativo sobre as realizações somente em situações de alta autoconsciência dos sujeitos (*self-awareness*). A exigência de plausibilidade das explicações possíveis explica

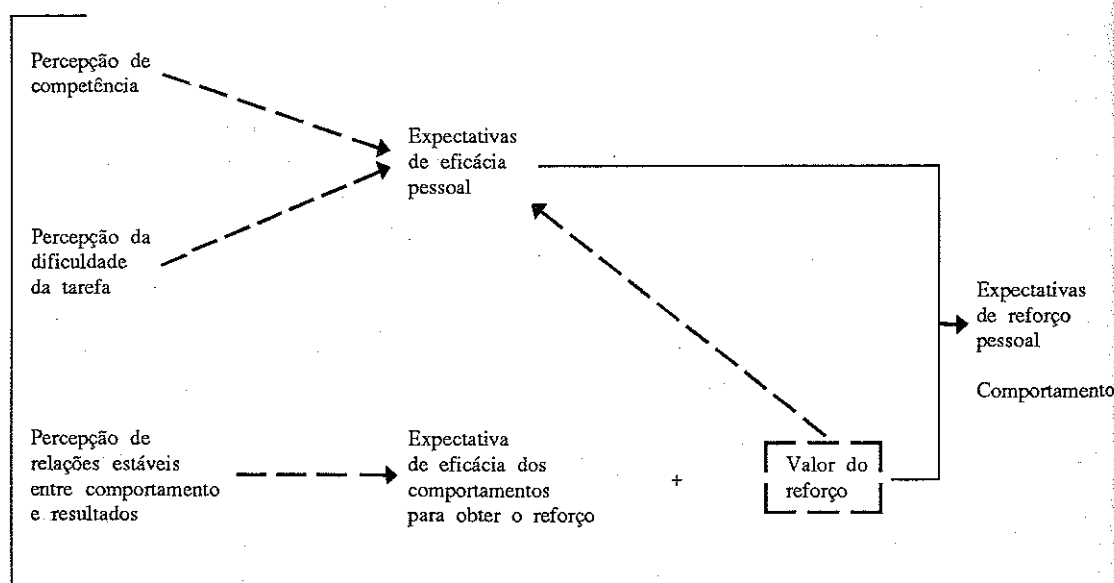


Figura 1: - Conceitos de expectativas nas teorias da aprendizagem social

a tendência dos sujeitos a atribuir mais facilmente os resultados esperados a factores estáveis e os resultados inesperados a factores instáveis. Esta tendência desempenha um papel regulador e estabilizador dos níveis de expectativa geralmente em concordância com os estereótipos sociais de competência. O efeito negativo de baixas expectativas será modificado se o fracasso provável é atribuído a factores externos. Tal atribuição protege a auto-estima do sujeito e pode assim garantir a manutenção do esforço e da persistência, que por sua vez influenciarão positivamente os resultados.

As baixas expectativas, apesar de não terem sistematicamente um efeito debilitante sobre as realizações, são todavia predictoras duma maior fragilidade destas, ou seja, duma maior sensibilidade ao fracasso, assim como duma excessiva prudência na escolha de objectivos de realização. Este fenómeno é particularmente frequente nas raparigas inteligentes que têm tendência a sobrestimar sistematicamente a dificuldade da tarefa e formam assim expectativas inferiores às das raparigas menos inteligentes (Grandall *et al.*, 1962; Dweck, 1986; Dweck et Elliot, 1983). Este último aspecto assim como a constatação de Weinstein (1969) da fraca correlação entre expectativas em várias situações (tomada de risco) faz também supor que, em determinados casos, existem tentativas de compensações de fracassos num domínio por esperanças irrealistas de sucesso noutro.

A teoria de Weiner, introduzindo a interpretação cognitiva das razões de resultados reais ou antecipados, permitiu esclarecer o problema da variação das relações entre expectativas e realizações e completar assim o quadro fornecido pelas teorias da aprendizagem social.

Ao termo desta primeira parte ficou mais patente toda a complexidade da formação das

expectativas e do seu impacto sobre as realizações. Foi também possível precisar a definição do conceito de expectativas utilizado neste estudo e prever resultados diferenciais e correlacionais específicos.

A segunda parte deste trabalho será dedicada à apresentação dum estudo empírico realizado no contexto português. Após uma breve apresentação dos seus aspectos metodológicos, serão descritos e analisados os resultados.

Metodologia

Amostra

A amostra que serve de base a este estudo é formada por 300 sujeitos, extraídos segundo um plano factorial duma população de cerca de 3500 sujeitos frequentando o 6º ano de escolaridade. Esses sujeitos tem entre 10 e 13 anos e frequentavam, em 1981-1982, o ensino oficial em zonas rurais e urbanas do norte do país. A zona urbana limita-se à cidade do Porto; as zonas rurais, mais variadas, correspondem às regiões de Lamego, Régua, Vila Real, Viana, Barcelos, Oliveira de Azeméis, Vale de Cambra, Arouca, etc. Os factores de estratificação da amostra são a zona de residência (rural, urbana), o sexo dos sujeitos (masculino, feminino) e o seu nível sócio-económico (baixo, médio, alto). O cruzamento das várias modalidades destes três factores de selecção deu origem a 12 células de 25 sujeitos cada uma. A escolha dos sujeitos no seio de cada uma das células é aleatório. (cf. quadro 1)

Instrumento

O nível de expectativa é o nível de realização que o sujeito espera atingir quando se situa face a uma tarefa circunscrita relativamente

conhecida e susceptível de aprendizagem.

Os vários tipos de instrumentos utilizados para avaliar este *construct* podem ser agrupados em duas categorias: os instrumentos de carácter geral e os instrumentos específicos. Os primeiros pretendem medir as expectativas de sucesso em geral, qualquer que sejam as circunstâncias, enquanto os segundos foram geralmente construídos em função dos objectivos específicos de cada pesquisa. Uma análise das características psicométricas dos instrumentos de âmbito geral põe em causa a sua validade de *construct* assim como a sua validade facial para uma população de pré-adolescentes (Fontaine, 1986). Dados permitindo avaliar as qualidades psicométricas dos instrumentos específicos são raramente fornecidos pelos autores que os utilizam a não ser a validade predictiva que constitui frequentemente a única base de validade dos instrumentos. A revisão de tais instrumentos permitiu contudo pôr em evidência critérios de qualidade deste tipo de instrumento de medida: assim a expressão quantitativa das expectativas é preferível à sua expressão qualitativa, mais facilmente inibida em função de critérios de conveniência; a expressão objectiva reflecte de modo mais preciso a confiança no sucesso do que a expressão relativa em comparação com outros que exige o conhecimento, nem sempre garantido, do nível médio de sucesso alcançado pelos outros; a expressão individual, escrita e secreta, evita a inibição associada à antecipação da reacção dos outros às expectativas e permite guardar um registo das mesmas; a tarefa deve ser relativamente nova e susceptível de aprendizagem para permitir a melhoria das realizações e reduzir o peso relativo de elementos objectivos na formação das previsões de sucesso a partir das experiências anteriores, facilitando assim a expressão das características subjectivas de personalidade. Além desses critérios gerais, como pretendemos relacionar as expectativas com os resultados escolares, a tarefa escolhida, sem ser estritamente escolar, deve ter características académicas: tarefa escrita, de administração colectiva, cujo êxito depende de competência sem ter, no entanto, consequências em termos de avaliação escolar, nem exigir conhecimentos escolares.

Tendo em conta os critérios acima referidos,

foi construído um instrumento de avaliação do nível de expectativas que propõe ao sujeito dois tipos de tarefas a realizar sucessivamente. A primeira tarefa exige o preenchimento de elementos figurativos em conformidade com um código previamente apresentado durante 6 períodos de 20 segundos cada um (prova inspirada nos códigos do WISC). Antes de cada período, o sujeito deve prever os seus resultados na próxima tentativa: indica num quadro reservado para este efeito o número de figuras que prevê preencher correctamente em 20 segundos. Tais previsões são escritas e secretas. No fim de cada período, são proporcionados alguns instantes para permitir a verificação do número de figuras preenchidas e a comparação com as previsões para quem o deseja, embora não seja fornecida nenhuma instrução explícita neste sentido. Neste primeiro tipo de exercício são apresentados sucessivamente dois códigos. O nível de expectativa é avaliada a partir da diferença entre o sucesso previsto numa das tentativas de realização da tarefa e o resultado obtido na tentativa imediatamente anterior, como indicador da capacidade de cada um. Este procedimento tem como vantagem eliminar a influência eventual de diferenças de capacidade real dos sujeitos nas suas previsões de sucesso. Um total de 12 previsões e 12 realizações são disponíveis em cada código, o que permite evidenciar 10 níveis de expectativas, as primeiras previsões não sendo consideradas.

Na segunda tarefa o sujeito realiza um exercício de cálculo mental que consiste em somar 10 números sucessivos (inferiores a 30 e alternadamente de 1 ou 2 algarismos) apresentados oralmente com 4 segundos de intervalo. Deve prever, antes de cada exercício, o número de somas sucessivas que é capaz de realizar.

Mediante um pré-teste foram garantidos a compreensão unívoca e o respeito das instruções (trabalho individual e silencioso, limites de tempo, etc....) pelos sujeitos do 6º ano de escolaridade, pelo menos para a tarefa de códigos. Determinou-se também o tempo necessário à sua realização. Os altos níveis de ansiedade que a prova de cálculo mental suscitou tornou impossível garantir o respeito mínimo das instruções e a fidelidade dos resultados. Esta prova foi por esta razão eliminada,

Quadro I — Distribuição da amostra segundo a zona de residência, o NSE e o sexo dos sujeitos

NSE / ZONA SEXO	RURAL			URBANA			TOTAL		
	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
BAIXO	25	25	50	25	25	50	50	50	100
MÉDIO	25	25	50	25	25	50	50	50	100
ALTO	25	25	50	25	25	50	50	50	100
TOTAL	75	75	150	75	75	150	150	150	300

reduzindo assim o instrumento às duas provas de código.

A consistência interna do instrumento assim reduzido é satisfatória (.79 a .91) e a capacidade de diferenciação dos resultados em função do sexo do sujeito garante a capacidade de discriminação do instrumento e, confirmando hipóteses baseadas sobre resultados obtidos por outros estudos noutros contextos, constitui um primeiro índice da sua validade de *construct* a qual será estimada por aproximações sucessivas. A verificação das hipóteses relativas à especificidade do conceito de expectativa, a diferenciação das expectativas em função do sexo em estudos sucessivos, constituem outros índices potenciais desta mesma validade.

O instrumento permitiu evidenciar diversas variáveis: níveis de expectativas médias do 1º código, do 2º código e total resultante da soma algébrica das tarefas propostas; as expectativas positivas ou negativas extremas no conjunto dos dois códigos como expressão máxima de optimismo ou pessimismo dos sujeitos; a constância das previsões indicada pelo número máximo de previsões apresentando exactamente o mesmo valor absoluto, no 1º código e no 2º código, independentemente da flutuação dos resultados. Esta constância seria indicador de rigidez defensiva dos sujeitos. Este último aspecto, afastando-se do conceito de expectativa, não será tratado pormenorizadamente neste trabalho.

Tratamento de dados

Para alcançar os objectivos deste estudo, vários tipos de tratamentos estatísticos foram utilizados.

A análise factorial dos dados resultantes da avaliação das expectativas para os 300 sujeitos que constituem a nossa amostra, assim como da avaliação de outras variáveis motivacionais tais como a motivação para o sucesso, a ansiedade debilitante, estimulante e combinada, o conformismo, o nível de aspiração ou a escolha de actividades novas (2) permitirá apreciar a especificidade do conceito de expectativas em relação a outras variáveis motivacionais relativamente próximas. Com efeito, se as variáveis de expectativas saturam um factor diferente dos factores saturados pelas outras variáveis,

poderemos concluir a especificidade do *construct* de expectativa e a capacidade do instrumento a apreender esta especificidade. Tais resultados são também índices da validade discriminante do instrumento.

As diferenças de nível médio de expectativas entre grupos sociais, previsíveis a partir de resultados de pesquisas anteriores, serão verificadas por uma análise de variância multivariada. (MANOVA) que permitirá evidenciar a existência de diferenças significativas de níveis de expectativas em função dos factores de diferenciação da amostra (sexo, NSE, zona), assim como a presença de eventuais efeitos de interacção entre tais factores. Os resultados da análise de variância serão comparados aos duma análise de co-variância multivariada controlando o QI (3) (MANCOVA) a fim de ter a garantia que as diferenças de expectativas não são suscitadas pelas diferenças intelectuais entre grupos. No caso de diferenças entre grupos serem significativas, a observação das médias desses grupos informará quanto ao sentido dessas diferenças. Finalmente a relação entre o nível de expectativa e os resultados escolares (4) exigirá a utilização duma análise de regressão múltipla cujos resultados permitirão avaliar a capacidade explicativa das expectativas no contexto escolar assim como a sua utilidade para prever o sucesso escolar, como predictor complementar ao QI.

Os estudos anteriores de validade predictiva das expectativas avaliaram sempre expectativas e realizações nas mesmas tarefas. Raramente se põe em relação expectativas e realizações avaliadas em situações diferentes. No contexto da realização escolar, porém, parece importante tentar reduzir o impacto dos elementos objectivos de análise (resultados escolares) na elaboração das expectativas. Por isso, essas últimas serão apreciadas em tarefas com características escolares mas cujo êxito não pressupõe a acumulação de conhecimentos exigida no quadro escolar.

Resultados

A apresentação dos resultados relativos à especificidade das expectativas enquanto variável motivacional será seguida pela descrição daqueles que se referem às diferenças

de grupos. Para finalizar, serão apresentadas as relações entre expectativas e resultados escolares.

Especificidade das expectativas

A especificidade das expectativas será estimada a partir da estrutura factorial resultante da análise dum conjunto de variáveis motivacionais.

A matriz de estrutura apresentada no quadro II não evidencia nenhum factor geral para o conjunto dessas variáveis. O primeiro factor que explica 32.5% da variância dos resultados, pode ser considerado um factor de expectativa. Com efeito, ele é saturado exclusivamente pelas variáveis de expectativas (5) (de .60 a .99). A clareza de tais resultados torna qualquer rotação dos eixos desnecessária. Consta-se que o factor IV é negativamente saturado pelas expectativas extremas (-.42, -.36) mas positivamente pelas expectativas do 2º código (.41). Ele é também saturado a .30 pela motivação. É de salientar ainda que as aspirações saturam um outro factor (factor III), a ansiedade o factor II e a motivação e o conformismo o factor VI (quadro II).

Diferenças de níveis de expectativas em função dos grupos sociais de pertença

Como assinalado anteriormente, uma revisão da literatura comparando grupos sociais evidenciou resultados particularmente nítidos no que diz respeito às diferenças de sexo: os rapazes manifestam geralmente expectativas de sucesso superiores às raparigas, em tarefas masculinas ou neutras. O material figurativo, como o utilizado nos exercícios de código é geralmente considerado neutro quanto aos estereótipos sexuais. Apesar do segundo código fazer intervir elementos numéricos, não exige a realização de operações com esses números mas somente a sua identificação a fim de lhes fazer corresponder a figura adequada. Também neste estudo são de prever diferenças de níveis de expectativas em favor dos rapazes.

Prevemos diferenças de expectativas extremas (positivas e negativas) entre sexos: quando os sujeitos emitem expectativas irrealistas, afastando-se exageradamente dos resultados que obtiveram noutras tentativas, o vizez introduzido pelas raparigas caracteriza-se por um pessimismo excessivo enquanto o dos rapazes se caracteriza por um excessivo optimismo (Dweck

Quadro II — Análise factorial em factores comuns e únicos de variáveis motivacionais: estrutura factorial sem rotação

FACTORES	F _I	F _{II}	F _{III}	F _{IV}	F _V	F _{VI}	F _{VII}	Com.
VARIÁVEIS								
Escolha de actividades novas	.05	.27	.22	.06	.01	-.05	.06	.13
Nível de aspiração	.16	-.12	.93	-.05	-.08	.01	.04	.92
Motivação para o sucesso	-.13	-.15	-.09	.30	-.26	.37	.06	.35
Ansiedade estimulante	.10	.85	-.06	-.001	.24	-.04	.20	.84
Ansiedade debilitante	-.08	.84	.03	.02	.21	.10	.28	.85
Ansiedade combinada	-.11	.98	.05	.01	-.03	.10	.03	.99
Conformismo	-.12	-.25	-.09	.26	-.29	.36	.05	.36
N. Expectativa 1.º código	.91	.08	-.12	-.24	.02	.18	-.24	.99
» 2.º »	.78	.003	-.05	.41	-.01	-.22	.36	.95
» Total	.99	.06	-.11	.02	.01	.03	.001	1.008
N. Expectativa máxima	.60	-.07	-.13	-.42	.01	.28	.23	.69
» mínima	-.67	-.19	-.01	-.36	.03	.09	.31	.72
Constância 1.º código	-.08	-.08	.14	.16	.45	.19	-.10	.30
» 2.º »	-.06	-.08	.10	.21	.46	.22	.06	.32
Valores próprios	3.37	2.65	1.88	.77	.67	.55	.48	
% variância explicada	32.5	25.6	18.1	7.4	6.5	5.3	4.6	

e Elliot, 1983; Stein e Bailey, 1974).

A escassez de estudos comparando os níveis de expectativas das várias classes sociais ou das zonas rurais e urbanas, já assinalado, confere um carácter exploratório aos resultados diferenciais deste estudo.

Os resultados da análise de variância e covariância multivariadas (controlando o QI) do conjunto das variáveis de expectativa são apresentadas nos quadros III e IV. Comparando os dois quadros constatamos que as diferenças entre NSE desaparecem quando o QI é controlado. Podemos concluir que estas diferenças eram devidas às diferenças intelectuais entre classes sociais.

As diferenças entre sexos mantêm-se após controlo do QI. Uma análise de variância de cada uma das variáveis de expectativa confirma esta constatação. Existem diferenças significativas de expectativas entre rapazes e raparigas

salvo para as expectativas extremas negativas. Além disso, um efeito significativo de zona de residência observa-se para o primeiro código ($F = 8,92980$; $p < .005$) e para o conjunto dos dois códigos ($F = 6,65578$; $p = .01$).

O sentido das diferenças de expectativas entre sexos ou entre zonas de residência é fornecido no quadro V indicando os níveis médios de expectativas dos vários grupos.

Observa-se claramente que os níveis médios de expectativa das raparigas, para o 1º e 2º código ou para o total, é nitidamente inferior ao dos rapazes, qualquer que seja o seu NSE de pertença ou a sua zona de residência. As raparigas, mais do que os rapazes, formam expectativas de resultados inferiores aos níveis de sucesso anteriores, como o indicam os valores negativos quase exclusivos dos grupos femininos. Nenhuma diferença é evidenciada quando se trata das expectativas negativas extremas,

Quadro III: Análise de variância multivariada (Manova) das expectativas.

	COEF. WILKS	F	GRAUS DE LIBERDADE Entre / Intra grupos	P
SEXO	.92817	4.39558	5.00/284.00	<.001
ZONA	.96431	2.10212	5.00/284.00	.065
NSE	.93387	1.97659	10.00/568.00	.034
SEXO-ZONA	.98658	.77258	5.00/284.00	.570
ZONA-NSE	.95852	1.21594	10.00/568.00	.277
SEXO-NSE	.95215	1.40982	10.00/568.00	.172
SEXO-ZONA-NSE	.96536	1.01009	10.00/568.00	.433

Quadro IV: Análise de covariância multivariada (Mancova) das expectativas.

	COEF. WILKS	F	GRAUS DE LIBERDADE Entre / Intra grupos	P
SEXO	.92813	4.38299	5.00/283.00	<.001
ZONA	.96569	2.01074	5.00/283.00	.077
NSE	.94181	1.72233	10.00/566.00	.072
SEXO-ZONA	.98780	.69890	5.00/283.00	.625
ZONA-NSE	.95695	1.25900	10.00/566.00	.251
SEXO-NSE	.95015	1.46571	10.00/566.00	.148
SEXO-ZONA-NSE	.96573	.99558	10.00/566.00	.446

Quadro V: Expectativa segundo o NSE, a zona de residência e o sexo dos sujeitos (média e erro padrão)

VARIÁVEIS	NSE	ZONA RURAL				ZONA URBANA				TOTAL			
		Baixo	Médio	Alto	Total	Baixo	Médio	Alto	Total	Baixo	Médio	Alto	Total
		SEXO											
N. EXPECTAT. MÉDIAS 1º CÓDIGO	FEM.	-6.80 (5.52)	-8.84 (3.49)	.68 (2.56)	-4.99 (2.36)	-.76 (3.99)	4.80 (2.73)	4.56 (2.27)	2.87 (1.78)	-3.78 (3.40)	-2.02 (2.40)	2.62 (1.78)	-1.06 (1.51)
	MASC.	3.76 (3.26)	7.04 (2.29)	2.96 (2.12)	4.59 (1.50)	4.44 (2.99)	8.40 (2.28)	12.78 (5.29)	8.53 (2.17)	4.10 (2.19)	7.72 (1.60)	7.86 (2.91)	6.66 (1.32)
	TOT.	-1.52 (3.26)	-.90 (2.36)	1.82 (1.65)	-.20 (1.45)	1.84 (2.49)	6.60 (1.78)	8.66 (2.91)	5.70 (1.42)	.16 (2.10)	2.85 (1.52)	5.24 (1.70)	2.75 (1.03)
N. EXPECTAT. MÉDIAS 2º CÓDIGO	FEM.	-1.24 (2.97)	-1.76 (2.11)	.20 (1.36)	-.93 (1.28)	.40 (3.55)	-1.64 (2.24)	.72 (1.38)	-.17 (1.53)	-.42 (2.29)	-1.70 (1.53)	.46 (1.19)	-.55 (1.00)
	MASC.	-3.00 (2.38)	5.00 (2.22)	5.84 (1.77)	2.61 (1.30)	3.32 (2.30)	7.32 (1.83)	3.92 (2.12)	4.85 (1.21)	.16 (1.70)	6.16 (1.43)	4.88 (1.37)	3.73 (.89)
	TOT.	-2.12 (1.89)	1.62 (1.59)	3.02 (1.17)	.84 (.92)	1.86 (2.10)	2.84 (1.57)	2.32 (1.45)	2.34 (.99)	-.13 (1.42)	2.23 (1.11)	2.67 (.93)	1.59 (.68)
N. EXPECTAT. MÉDIAS TOTAL	FEM.	-8.04 (7.62)	-10.52 (4.55)	.88 (2.90)	-5.89 (3.12)	-.36 (6.94)	3.16 (4.28)	5.28 (3.76)	2.69 (2.97)	-4.20 (5.13)	-3.68 (3.24)	3.08 (2.37)	-1.60 (2.17)
	MASC.	.76 (4.77)	12.04 (3.45)	8.80 (3.00)	7.20 (2.24)	7.76 (4.38)	15.32 (3.60)	16.68 (6.78)	13.25 (2.95)	4.26 (3.24)	13.68 (2.48)	12.74 (3.72)	10.23 (1.86)
	TOT.	-3.64 (4.49)	.76 (3.25)	4.84 (2.14)	.65 (1.89)	3.70 (4.10)	9.24 (2.90)	10.98 (3.93)	7.97 (2.13)	.03 (3.10)	5.00 (2.21)	7.91 (2.25)	4.31 (1.47)
EXPECTAT. POSITIVAS EXTREMAS	FEM.	4.36 (1.01)	3.44 (.58)	3.24 (.58)	3.68 (.43)	4.32 (.83)	5.08 (.88)	4.48 (.54)	4.63 (.46)	4.34 (.67)	4.26 (.53)	3.86 (.33)	4.15 (.31)
	MASC.	6.72 (1.50)	4.76 (.48)	4.28 (.42)	5.25 (.55)	5.76 (.61)	5.60 (.66)	6.52 (1.59)	5.96 (.59)	6.24 (.86)	5.18 (.40)	5.40 (.40)	5.61 (.35)
	TOT.	5.54 (.91)	4.10 (.38)	3.76 (.36)	4.67 (.35)	5.04 (.52)	5.34 (.56)	5.50 (.84)	5.29 (.38)	5.29 (.54)	4.72 (.35)	4.63 (.26)	4.88 (.23)
EXPECTAT. NEGATIVAS EXTREMAS	FEM.	5.32 (.97)	6.28 (.90)	2.80 (.38)	4.80 (.48)	4.24 (.92)	4.24 (.50)	3.36 (.54)	3.95 (.39)	4.78 (.67)	5.26 (.53)	3.08 (.33)	4.37 (.31)
	MASC.	5.60 (1.31)	2.96 (.50)	3.52 (.62)	4.03 (.52)	4.20 (1.13)	2.60 (.68)	2.64 (.51)	3.15 (.46)	4.90 (.86)	2.78 (.40)	3.08 (.40)	3.59 (.35)
	TOT.	5.46 (.81)	4.62 (.56)	3.16 (.36)	4.41 (.36)	4.22 (.72)	3.42 (.42)	3.00 (.37)	3.55 (.30)	4.84 (.54)	4.02 (.35)	3.08 (.26)	3.98 (.29)

mas os rapazes manifestam expectativas extremas superiores às raparigas quando positivas.

Diferenças de níveis de expectativas médias aparecem também entre zonas rurais e urbanas em favor destes últimos. Observa-se uma propensão dos sujeitos rurais para emitir mais expectativas negativas extremas.

Relações entre níveis de expectativa e resultados escolares

As análises precedentes evidenciaram a existência duma relação entre os níveis médios de expectativas de vários grupos sociais e as suas características demográficas. Constatamos que essas mesmas características influenciam igualmente a relação que as variáveis de expectativas mantêm com os resultados escolares (Quadro VI). Esta relação será primeiro apreciada globalmente, comparando as percentagens de variância dos resultados escolares explicadas, quer pelo QI, quer pelas variáveis de expectativas, quer por ambas, depois, mais analiticamente, observando o sentido destas

relações a partir dos coeficientes de correlação.

A percentagem de variação dos resultados escolares explicada pelo conjunto das variáveis de expectativas (6) (à esquerda) ultrapassa raramente a explicada pelo QI (à direita). Algumas excepções a assinalar: o caso dos sujeitos rurais de NSE baixo, sobretudo dos rapazes, das raparigas rurais da classe alta, assim como o dos sujeitos urbanos de NSE médio. A contribuição das expectativas como elementos explicativos da variação dos resultados escolares, reduzidos no seio de grupos heterogêneos, é mais importante em grupos homogêneos, sobretudo nas zonas rurais, com destaque para o NSE baixo. A classe média constitui também uma excepção, sobretudo em zona urbana.

A inserção, no conjunto das variáveis predictivas, das expectativas além do QI, aumenta a percentagem da variação dos resultados escolares explicada, sobretudo na classe baixa rural e média urbana como assinalado no quadro VI (em baixo, percentagem de variância explicada; entre parêntesis, valor do aumento). Se examinarmos o sentido das

Quadro VI: Percentagem de variância dos resultados escolares explicada pelas expectativas (à esquerda), pelo QI (à direita), pelo conjunto das expectativas e QI (em baixo); valor desta percentagem devido à introdução das expectativas na regressão (entre parêntesis).

ZONA	NSE	BAIXO		MÉDIO		ALTO		TOTAL	
SEXO		EXP.	QI	EXP.	QI	EXP.	QI	EXP.	QI
		QI+EXP.		QI+EXP.		QI+EXP.		QI+EXP.	
RURAL	FEM.	17	28*	9	14*	17*	19*	9	22*
		40*(12)		25*(11)		31*(17)		30*(8)	
	MASC.	30	4	14	22*	6	7	6*	9*
		41*(37)		29*(7)		16(9)		15*(6)	
URBANA	FEM.	10	12*	17*	15*	5	24*	4	28*
		27*(15)		28*(13)		28*(4)		33*(5)	
	MASC.	2	30*	24*	22*	2	25*	7	34*
		32*(2)		34(12)		27*(2)		36*(2)	
TOTAL	FEM.	1	22*	16*	19*	1	24*	5	31*
		26*(4)		30*(11)		26*(2)		34*(3)	
	MASC.	6	21*	7*	19*	1	21*	2	25*
		29*(8)		23*(4)		23*(2)		28*(3)	
TOTAL	FEM.	8	15*	17	22*	1	18*	2	20*
		23*(8)		29*(7)		19*(1)		22*(2)	
	MASC.	6*	15*	8	20*	1	19*	2	22*
		21*(6)		24*(4)		19*(0)		24*(2)	

* Valores significativos a $p \leq .05$

correlações de cada variável de expectativa com os resultados escolares (Quadro VII), constata-se que as correlações entre níveis de expectativa média e resultados escolares não atingem o nível de significação mínimo em zonas urbanas. Além disso em zonas rurais, para os sujeitos da classe média e para os rapazes da classe baixa, são sempre negativas. Os resultados relativos às correlações entre as expectativas positivas ou negativas extremas e os resultados escolares apresentam um quadro muito homogêneo; segundo os grupos considerados podem ser observadas correlações positivas ou negativas conforme o caso.

Globalmente, podemos salientar que as relações significativas se manifestam ou no seio do grupo total ou no seio dos grupos rurais. Não há relações significativas de cada variável de expectativa com os resultados escolares em zonas urbanas, embora certas relações do seu conjunto com os resultados escolares atinjam o nível de significação mínimo.

Estes resultados de interpretação difícil, serão analisados mais pormenorizadamente no quadro da discussão.

Discussão

A discussão deste trabalho será organizada à volta das três questões: a especificidade das expectativas relativamente a outras variáveis motivacionais e o valor do instrumento construído para as avaliar, as diferenças de manifestação média dessas expectativas conforme os grupos sociais de pertença dos sujeitos e, finalmente, as relações entre expectativa e resultados escolares que permitirá esclarecer, pelo menos no seio de determinados grupos, o problema do insucesso escolar.

Os resultados da análise factorial apoiam inequivocamente a especificidade do conceito de expectativas em relação a outros conceitos que lhe são próximos. O facto da estrutura factorial, sem rotação, não apresentar nenhum factor geral para o conjunto das variáveis permite afirmar que as variáveis motivacionais consideradas correspondem a constructos diferentes, avaliados por instrumentos distintos. Além disso, as variáveis de expectativas saturam factores que não são significativamente satu-

rados por nenhuma outra variável. Constatase, assim, que expectativa e aspiração são totalmente independentes uma da outra. As variações de amplitude do domínio comportamental considerado assim como o aspecto temporal das previsões não são meras diferenças quantitativas, mas traduzem diferenças quali-

percepção como mais difícil que o primeiro. Finalmente esta relação positiva moderada entre expectativa e motivação não se manifesta para as expectativas extremas, manifestações pontuais de pessimismo ou optimismo irrealista, associadas a baixos níveis de motivação. Na linha de Atkinson, aliás, os sujeitos pouco

Quadro VII: Correlações entre expectativas e resultados escolares

ZONA	NSE	NSE BAIXO			NSE MÉDIO			NSE ALTO			TOTAL	
SEXO		FEM.	MASC.	TOT.	FEM.	MASC.	TOT.	FEM.	MASC.	TOT.	FEM.	MASC.
VARIÁVEIS												
T O T A L	N. EXP. MÉDIAS 1°C.	-.14	-.18	-.16*	-.25*	-.04	-.13	-.02	.02	-.01	-.05	-.02
	N. EXP. MÉDIAS 2°C.	-.18	-.19	-.18*	-.11	-.08	-.08	.02	-.07	-.05	-.06	-.05
	N. EXP. MÉDIAS TOT.	-.17	-.22	-.19*	-.24*	-.09	-.13	-.01	-.01	-.03	-.07	-.04
	EXP. POS. EXTREMAS	-.12	.12	.01	-.10	-.20	-.13	-.05	.01	-.03	-.10	-.01
	EXP. NEG. EXTREMAS	.06	.21	.14	.23	-.14	.03	-.08	-.03	-.05	-.03	-.01
R U R A L	N. EXP. MÉDIAS 1°C.	-.16	-.46*	-.27*	-.22	-.10	-.24*	-.06	-.01	-.06	-.08	-.19*
	N. EXP. MÉDIAS 2°C.	-.14	-.54*	-.29*	-.06	-.11	-.14	.30	-.14	-.03	.01	-.18
	N. EXP. MÉDIAS TOT.	-.17	-.58*	-.32*	-.20	-.14	-.24*	.09	-.08	-.06	-.06	-.23*
	EXP. POS. EXTREMAS	-.14	.19	.02	-.08	-.26	-.20	-.12	.06	-.10	-.14	.01
	EXP. NEG. EXTREMAS	.02	.55*	.28*	.14	-.10	.12	-.37*	.01	-.17	-.09	.16
U R B A N A	N. EXP. MÉDIAS 1°C.	-.02	.06	.02	.16	.01	.09	.03	-.05	-.02	.06	.06
	N. EXP. MÉDIAS 2°C.	-.21	.14	-.05	-.23	-.07	.01	-.15	.02	-.06	-.12	.03
	N. EXP. MÉDIAS TOT.	-.12	.11	-.01	-.02	-.07	.04	-.06	-.03	-.04	-.02	.05
	EXP. POS. EXTREMAS	-.10	.01	-.04	.04	-.18	-.05	.02	-.07	-.04	-.02	-.04
	EXP. NEG. EXTREMAS	-.07	-.11	-.04	.12	-.16	-.15	.10	-.01	.05	.01	-.14

Valores significativos a $p \leq .05$

tativas profundas entre essas variáveis. Da mesma maneira, os resultados provam que as expectativas não são meras manifestações de ansiedade nem de conformismo que saturam respectivamente os factores II e VI, não saturados pelas primeiras.

Diferenciam-se nitidamente da motivação para o sucesso com a qual mantêm relações funcionais que estão previstas teoricamente no esquema de desenvolvimento cognitivo social da motivação para o sucesso apresentado em publicação anterior (Fontaine, 1985). Em função deste esquema, observa-se uma relação positiva entre o nível de expectativa média e a motivação para o sucesso o que se verifica nas saturações do factor IV pela motivação (.30) e pelo nível de expectativa média do 2º código (.41). Constatase também que, para esta relação se verificar, a tarefa deve apresentar um certo nível de dificuldade. Ora o segundo código era

motivados em investir para alcançar o sucesso escolhem tarefas ou muito fáceis ou muito difíceis e, acrescentaríamos no caso presente, dão-se objectivos muito fáceis (previsões baixas) ou muito difíceis (previsões muito altas) que lhe garantam o sucesso ou justifiquem o fracasso.

Concluimos que a especificidade das expectativas justifica a sua avaliação por um instrumento próprio. As saturações elevadas de todas as variáveis de expectativa no primeiro factor representa mais um argumento apoiando a consistência interna do instrumento, confirmando resultados de estudo anteriores. A ausência de saturação elevada das expectativas nos factores saturados por outras variáveis motivacionais é indicadora de validade discriminante do instrumento.

A convergência dos resultados relativos às diferenças de expectativas em função do sexo

com os de outros estudos utilizando instrumentos diferentes constitui um argumento em favor da validade convergente do instrumento aqui utilizado e oferece uma garantia à sua capacidade de discriminação das expectativas em pré-adolescentes do 6º ano de escolaridade. Os indícios de consistência interna, validade convergente e validade discriminante, constituem uma base sólida para garantir a validade de construção do instrumento. A esses índices acrescentar-se-á o fornecido pela relação positiva moderada entre expectativas e motivação para o sucesso, observada neste estudo, confirmando as relações hipotéticas previstas entre esses dois *constructs* teóricos. Podemos concluir que o instrumento permite medir, de modo fiel e válido, os níveis de expectativa de sujeitos confrontados com tarefas susceptíveis de aprendizagem. É adaptado a sujeitos do 6º ano de escolaridade e é suficientemente sensível para diferenciar os sujeitos e os grupos.

Diferenças significativas de níveis médios de expectativas ou de níveis de expectativas positivas extremas em função do sexo foram encontradas com regularidade, qualquer que seja a classe social de pertença ou a zona de residência dos sujeitos: o nível de expectativas das raparigas é inferior ao dos rapazes quando convidados a prever o seu nível de sucesso numa tarefa relativamente nova e susceptível de aprendizagem. Estes resultados confirmam plenamente resultados observados por outros estudos noutros contextos. Além disso, tal diferenciação é previsível a partir de um modelo hipotético de desenvolvimento cognitivo social das expectativas. A referência das raparigas a estereótipos sociais de incompetência explicaria as suas tendências a subavaliar as suas realizações assim como o seu fraco auto-conceito de competência. A influência de tais estereótipos é tanto mais importante quanto se confrontam com uma tarefa relativamente nova para a qual os seus níveis de sucesso reais não tem ainda estabilidade suficiente para pôr em causa tais estereótipos. As raparigas abordarão os domínios de realização (sobretudo masculinos ou neutros) com pouca confiança nas suas possibilidades de sucesso e emitirão previsões aquém das suas possibilidades. A ausência de diferenças entre sexos quanto às expectativas

negativas extremas assinala que as diferenças de expectativas médias não são devidas a atitudes pessimistas pontuais e intensas mas correspondem a uma atitude mais permanente das raparigas face às suas possibilidades de sucesso. Constata-se, porém, que, quando os rapazes formam previsões irrealistas, introduzem, mais frequentemente que as raparigas, um vizez positivo (expectativas positivas extremas): tendem a sobrestimar a facilidade da tarefa ou as suas próprias capacidades em tarefas relativamente novas. A importância da adesão aos estereótipos na elaboração das expectativas é confirmada pela correlação negativa entre feminilidade e expectativas (Erkut, 1983; Lippa et Beauvais, 1983).

Estes resultados confirmam, pois, o impacto das representações sociais estereotipadas sobre as expectativas dos rapazes e raparigas, tanto mais intensa que dispõem de poucas informações objectivas para as relativizar. O impacto de tais estereótipos na sociedade portuguesa é semelhante ao observado noutros contextos culturais. Esta convergência de resultados mesmo quando se referem a tarefas diferentes, indicia que não se trata de reacção às características duma tarefa particular mas duma falta de confiança geral das raparigas nas suas possibilidades de sucesso ou da sua maior sensibilidade à frustração decorrente da não realização das suas previsões. Considerando a idade dos nossos sujeitos, podemos afirmar que a diferenciação das expectativas em função do sexo se manifesta precocemente.

Diferenças de níveis de expectativa média também se verificam entre zonas rurais e urbanas em favor destas últimas. Apesar de não existirem resultados empíricos que apoiem estes resultados, o esquema explicativo teórico para justificar as diferenças entre sexos é também válido neste caso. Com efeito, os estereótipos de competência a que se referem os sujeitos rurais quando confrontados com tarefas de tipo escolar são menos favoráveis que aqueles a que se referem os sujeitos urbanos. Tais estereótipos são frequentemente reforçados por experiências de fracasso escolar, mais frequentes em meio rural. Esta tendência geral pode-se traduzir por um pessimismo pontual e intenso mais frequente em sujeitos rurais (expectativas negativas extremas).

Finalmente, nenhuma diferença de níveis de expectativa é observada entre classes sociais. Várias explicações são possíveis: por um lado a heterogeneidade das variâncias entre classes sociais pode impedir que diferenças reais entre classes se manifestem de modo significativo ou retirar a credibilidade a resultados que chegam a este nível mínimo; embora esta heterogeneidade das variâncias ponha problemas neste tipo de tratamento estatístico, o fenómeno em si apresenta um certo interesse. A razão da sua manifestação teria vantagem em ser estudada em pesquisas específicas. Por outro lado, o sentimento de "elite" dos sujeitos das classes inferiores anularia o impacto dos estereótipos. Dois factores podem justificar o aparecimento de tal sentimento: a maioria dos jovens da classe baixa no 6º ano de escolaridade já ultrapassaram largamente o nível de estudos atingido pelos seus próprios pais e não abandonaram a escolaridade como alguns dos seus colegas. Com efeito, apesar do 6º ano de escolaridade ser obrigatório, as estatísticas indicam 20% de perdas de efectivos a este nível (Censo, 1980). Fulkerson *et al* (1983) comparando sujeitos negros e brancos, chegaram à mesma conclusão quanto ao efeito da consciência de elite sobre o nível de expectativa. As diferenças de níveis de expectativas em favor dos brancos nos primeiros anos de escolaridade, desaparecem a seguir, à medida que a selecção social se exerça.

Tais resultados confirmam o desenvolvimento diferencial das expectativas de sucesso em função dos grupos sociais de pertença. Os estereótipos sociais de referência e o conjunto de experiências sociais que os caracterizam reforçam ou enfraquecem o autoconceito de competência dos sujeitos e influenciam as suas expectativas.

A observação das relações entre expectativas e realização permitirá observar o efeito dessas diferenças no contexto escolar.

Os resultados indicam nitidamente que a influência das características demográficas dos sujeitos não se limita à formação das expectativas mas abrange, também, a sua relação com os resultados escolares. Constata-se não só que a percentagem de variância explicada pelas expectativas varia conforme o grupo social

considerado mas também que esta percentagem é superior no grupos socialmente mais homogêneos. Podemos, desde já, avançar que o partilhar experiências sociais comuns é condição determinante para a manifestação de correlações entre variáveis de expectativas e resultados escolares. No seio de grupos heterogêneos os sujeitos raramente partilham experiências sociais relevantes.

O facto das expectativas e realizações terem sido avaliadas a partir de tarefas diferentes permitia esperar a manifestação de apenas uma relação moderada entre essas variáveis, o que parece verificar-se em grupos relativamente homogêneos. Além disso se considerarmos as correlações entre cada variável de expectativa e os resultados escolares, constatamos que só são significativas em zonas rurais sobretudo para os rapazes de NSE baixo.

Os resultados indicam igualmente que as correlações entre resultados escolares e níveis médios de expectativas, quando significativas, são sempre negativas. Tais resultados indicam que sujeitos que manifestam expectativas elevadas nas suas possibilidades de sucesso a curto prazo, prevendo sistematicamente ultrapassar amplamente as suas realizações anteriores, têm geralmente resultados inferiores àqueles com baixas expectativas.

Várias hipóteses explicativas podem ser avançadas. Poderíamos fazer apelo ao fenómeno de compensação de fracos resultados no domínio escolar pela esperança de altos níveis de sucesso noutro domínio (códigos). É certo que as exigências cumulativas das aprendizagens escolares e a frequência dos *feed-backs* objectivos não autorizam esperanças de melhorias importantes a curto prazo, enquanto que os códigos, em certos aspectos semelhantes a situações escolares, não exigem conhecimentos específicos prévios e permitem, portanto, altas expectativas de sucesso. É possível que este fenómeno de compensação se manifeste mais frequentemente no seio de grupos com mais insucesso escolar, ou seja, no seio das classes baixas rurais. É mais intenso nos rapazes do que nas raparigas ou porque os primeiros, mais competitivos, sentem mais a ferida narcísica provocada pelo fracasso escolar, ou porque as segundas, mais aplicadas, obtêm melhores resultados escolares.

Outro tipo de explicação tem como quadro a teoria de Atkinson. Expectativas de sucesso extremas são expressão de mecanismos de defesa de sujeitos ansiosos para assim se protegerem da vergonha antecipada dum possível fracasso. Com efeito, um objectivo muito elevado, quando não alcançado, não suscita vergonha porque era visto a priori como inacessível; o mesmo objectivo extremamente baixo (expectativas negativas) suprime quase totalmente as possibilidades de fracasso. Esses mecanismos de defesa, quando eficazes, reduzem a ansiedade que, por seu lado, pode estar associada a um aumento das realizações. O sujeito sentindo-se menos ameaçado fornecerá o esforço necessário para atingir um bom nível de realização e observa-se uma correlação positiva entre níveis extremos, quer positivos quer negativos, e resultados escolares: parece ser o caso dos rapazes rurais de NSE baixo. A escolha entre essas hipóteses explicativas, todas compatíveis com os resultados obtidos, exigiria um estudo mais pormenorizado deste fenómeno numa pesquisa especialmente elaborada com este fim.

Enquanto neste estudo podemos constatar que a capacidade predictiva das expectativas está essencialmente limitada à classe baixa - um pessimismo moderado face às suas possibilidades de sucesso, em sujeitos com altas taxas de insucesso escolar, parece mais eficaz que um optimismo relativo - num estudo anterior (Fontaine, 1986 a) verificou-se que o poder predictivo das aspirações estava limitado à classe média e alta. Essas variáveis correspondem a mecanismos psicológicos diferentes aparentemente eficazes em determinados grupos sociais. Tais resultados permitem antever toda a complexidade do problema do insucesso escolar; sugerem ainda que vários mecanismos cognitivos podem ser a origem dum mesmo comportamento e que a presença de qualquer deles ou a sua eficácia não são independentes do contexto socio-cultural em que se desenvolvem.

Notas

(1) — As mesmas considerações podem ser avançadas para a tendência a evitar o fracasso (T_{pf}).

(2) — As 5 primeiras variáveis foram medidas pelo PMT - K (Prestatie Motivatie Test voor Kinderen) de J.

H. J. Hermans (1980), adaptado para a população portuguesa. As duas últimas variáveis foram avaliadas por um instrumento elaborado para este fim. As qualidades psicométricas destes dois instrumentos, comprovadas em estudos anteriores, revelaram-se satisfatórias (Fontaine, 1986, 1986a).

(3) — O QI foi medido pela Escala Colectiva de Nível Intelectual adaptada para a população portuguesa por M. J. Miranda (1982).

(4) — Os resultados escolares considerados correspondem à soma aritmética dos resultados do 1º período em Português, Matemática, Ciências da Natureza e História.

(5) — Só foram consideradas as saturações ≥ 35 .

(6) — A percentagem de variação explicada é apreendida pelo quadro do coeficiente de regressão múltipla (R^2) para as expectativas ou do coeficiente de correlação (r^2) para o QI.

Bibliografia

- Atkinson, J. W e Birch, D. (1974). The dynamics of achievement oriented activity. In J. W. Atkinson e J. O. Raynor (Ed) *Motivation and achievement*. Washington D. C.: Winston.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 192-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy: mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social-cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bauneister, R. F. Hamilton, J. C. e Tice (1985). Public versus private expectancy of success: confidence booster or performance pressure? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 6, 1447-1457.
- Brofenbrenner, V. e Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. M. Mussem (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, vol I, 357-415.
- Campbell, J. D. e Fairey, P. J. (1985). Effects of self-esteem, hypothetical explanations, and verbalization of expectancies on future performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 5, 1097-1111.
- Crandall, V. J. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. In Smith (Ed.) *Achievement-related motives in children*. New York: Russel Sage.
- Crandal, V. J. ; Katkovsky, W e Preston, A. (1962). Motivational and ability determinants of young children intellectual achievement behaviors. *Child Development*, 33, 643-661.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- Dweck, C. S. e Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley, vol. IV, 643-691.
- Entwistle, D. R. e Backer, D. P. (1983). Gender and young children's expectations for performance in arithmetic. *Developmental Psychology*, 19, 2, 200-209.
- Erkut, S. (1983). Exploring sex differences in expectancy, attribution and academic achievement. *Sex Roles*, 9, 2, 217-231.
- Fontaine, A. M. (1986). *Motivation pour la réussite scolaire*.

processus de formation chez des adolescents en fonction de leur groupe social d'appartenance. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto.

Fontaine, A. M. (1986 a) Aspiração e realização escolar em função do grupo social de pertença. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 119-132.

Garland, H. (1984). Relation of effort-performance expectancy to performance in goal-setting experiments. *Journal of Applied Psychology*, 69 1, 79-84.

Gitelson, I. B. ; Peterson, A. C. e Tobin-Richards, M. H. (1982). Adolescents expectancies of success, self evaluation and attribution about performance on spatial and verbal task. *Sex Roles*, 8, 411-419.

Hermans, H. J. M. (1980). *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs - tevens handleiding by de prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PTM-K)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, BU.

Janz, T. (1982). Manipulating subjective expectancy through feedback: a laboratory study of the expectancy-performance relationship. *Journal of Applied Psychology*, 67, 480-485.

Kemis, M.; Zuckerman, M.; Cohen, A. e Spadafora, S. (1982). Persistence following failure: the interactive role of self-awareness and the attributional basis for negative expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 6, 1184-1191.

Kirsch, I. (1985). Self-efficacy and expectancy: old wine with new labels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 3, 824- 830.

Lanktree, C. B. e Hamilton, M. L. (1980). Sex typed instructions and sex-role preference in young children's task performance. *Sex Roles*, 6, 3, 463-474.

Mc Mahan, I. D. (1982). Expectancy of success on sex-linked tasks. *Sex Roles*, 8, 9, 949-958.

Miranda, M. J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos. Adaptação, metrologia e aferição de uma escala colectiva*. Lisboa: INIC.

Motowild, S. J. (1981). Construct validity for a measure of generalized expectancy of task success. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 693-972.

Nishida, T. e Inomata, K. (1985). Function of achievement motivation in learning rotary pursuit tracking. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 851-857.

Parsons, J. E.; Adler, T. F. e Meece, J. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternative theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, 1, 26-43.

Stein, A. H. e Bailey, M. (1975). The socialization of achievement orientation in females. In M. J. Mednick; S. S. Tangri e L. W. Hoffman (Eds.) *Women and achievement*. New York: Wiley, 151-157.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

Schultz, C. B. e Pomerantz, M. (1976). Achievement motivation, locus of control and academic achievement behavior. *Journal of Personality*, 44, 1, 38-51.

Vollmer, F. (1984). Sex differences in personality and expectancy. *Sex Roles*, 11, 11-12; 1121-1139.

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt. Rinehart and Wiston.

Weinstein, M. G. (1969). Achievement motivation and risk preference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 153-172.

Résumé

Fontaine, Anne Marie, Les Expectations de succès et réussite scolaire en fonction du contexte social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 1987, 27-44. Les expectations de succès considérées dans cette étude intègrent les expectations d'efficacité personnelle (self-efficacy expectancy) et les expectations d'efficacité du comportement (outcome expectancy); ce sont les expectations de succès personnel manifestées par le sujet lorsqu'il se confronte à une tâche relativement nouvelle et susceptible d'apprentissage. Cette étude, qui utilise un instrument de niveau d'expectation construit à cet effet et dont les qualités psychométriques ont été préalablement testées, fut menée auprès d'adolescents de sixième année de scolarité (N=300). La spécificité des expectations en relation à d'autres variables motivationnelles, définie à niveau théorique, a été confirmée par les résultats empiriques d'une analyse factorielle. Les garçons et les sujets urbains présentent des niveaux d'expectation supérieurs aux filles et aux sujets ruraux, alors que les membres des divers niveaux socio-économiques ne se différencient pas significativement les uns des autres. Les résultats d'une régression multiple soulignent l'utilité à considérer les expectations en plus du QI pour expliquer la variation des résultats scolaires. Toutefois, les corrélations entre expectations et résultats scolaires ne sont significatives qu'en zone rurale au sein des classes moyennes et basses et, dans ce dernier cas, essentiellement chez les garçons. En outre, la relation observée est négative. Les résultats de cette étude indiquent que les caractéristiques du contexte d'existence sont déterminantes, non seulement pour la détermination du niveau d'expectation manifesté face à une tâche particulière, mais encore pour l'intensité de la relation que ces expectations maintiennent avec les résultats scolaires. Une analyse plus fine des caractéristiques des contextes sociaux et des tâches en question serait nécessaire pour comprendre les aspects plus spécifiques de ces résultats.

Abstract

Fontaine, Anne Marie, Expectancies of success and school achievement as a function of social context. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 1987, 27-44. The expectancies of success considered in this study integrate self-efficacy expectancy and outcome expectancy. The issue is expectancies of personal success demonstrated by the subject when confronted with a relatively new and learning task. This study using an instrument of level of expectancy elaborated for this purpose and whose psychometric features were verified, took place among 6th grade pupils (N=300). The specificity of expectancies in relation to other motivational variables, defined in a theoretical level, was verified by the empirical results of a factor analysis. Boys

and urban subjects present expectancy levels superior to girls and to rural subjects while there are no differences between members of several socioeconomic status. The multiple regression emphasize the utility of considering expectancies besides I.Q. for explaining school success variation. Nevertheless correlations between expectancies and school success are significant only in low SES of rural areas and specially in boys; besides, the observed relation

is negative. The results of this study show that life context characteristics are determinant not only for the level of expectancy demonstrated in a specific task but also for the relationship between these expectancies and the level of school achievement. A more sophisticated analysis of the features of social contexts and of the task involved would be necessary for an understanding of the most specific aspects of the results.