



Uma questão de confiança:
o que (des)motiva a geração actual ?



Susana Coimbra¹

Resumo

“Motivação” e “sucesso escolar” são locuções que entram no discurso quotidiano de um grande número de pessoas, em particular daquelas que lidam mais de perto com a realidade dos jovens em idade escolar. Mas, afinal, a partir de que critérios definimos “sucesso escolar”? E o que é a “motivação”? Terão o mesmo significado em diferentes grupos sociais e em diferentes gerações? Numa geração caracterizada pelo imediatismo e pela baixa tolerância à frustração, serão realmente as nossas escolas frequentadas por um número crescente de alunas e alunos com “falta de motivação”? Estas questões serão brevemente abordadas à luz da teoria sociocognitiva da auto-eficácia. De acordo com esta teoria, o nível de realização conseguido parece depender não só das reais aptidões possuídas, mas também das crenças acerca do que se é capaz e acerca das possibilidades de mudança. Privilegiando o contributo teórico e empírico desta teoria, algumas implicações para a prática dos pais e professores serão abordadas.

1. Acerca do acesso e sucesso escolar – igualdades e desigualdades

A qualidade de vida e o nível de desenvolvimento das sociedades depende do nível de qualificação dos seus cidadãos. Prova disso mesmo é que, em tempos de recessão económica, como a que vivemos actualmente, existe uma maior pressão para que seja reforçado o investimento no capital humano (OECD, 2009). Nunca a escolarização chegou a tantas crianças, jovens e mesmo adultos. Contudo, as condições de acesso continuam ainda longe de ser sinónimas de condições de sucesso para todas e todos. Por isso, impõe-se uma análise dos motivos que poderão justificar porque é que existem tantas pessoas que não conseguem aproveitar as primeiras e segundas oportunidades de formação que lhes são formalmente proporcionadas. Partindo do pressuposto lógico que as capacidades ou aptidões não são suficientes para explicar a disparidade de resultados, ganham cada vez mais importância os processos motivacionais associados ao sucesso escolar.

O ensino de competências, como a leitura, a escrita, a matemática ou a música, começou por ser exclusivo das classes mais privilegiadas, do ponto de vista económico. Na altura, o seu valor instrumental, de preparação para o mercado de trabalho, era muito residual ou mesmo nulo. Terá sido nas sociedades agrícolas que, pela primeira vez, foi exigido um nível básico de preparação escolar para a generalidade dos grupos sociais. Com o florescimento da industrialização, esta exigência começa a ser mais generalizada mas, ainda assim, o objectivo da escola restringia-se à leccionação de aptidões elementares do ponto de vista cognitivo. A Humanidade, ainda muito longe da consagração de direitos fundamentais, começava a reconhecer a infância como uma etapa de desenvolvimento com características próprias. Olhava com especial interesse a fase que se lhe segue em termos etários – a adolescência – fonte de mão-de-obra barata, inexperiente e pouco especializada, a ideal para a maximização de lucros na manufactura. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948, consagraria as preocupações, que já germinavam nos finais do século XIX, com o trabalho infantil. Datam desta altura os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico, o acesso generalizado ao ensino técnico e profissional e a igualdade de acesso a uma formação superior. Os objectivos

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
A correspondência relativa a este artigo pode ser endereçada para:
susana@fpce.up.pt



e destinatários da educação institucionalizada foram, assim, mudando nos países ditos desenvolvidos: de opção recreativa das classes elevadas, passaria a uma necessidade económica e civilizacional generalizada e “compulsiva” para a generalidade dos grupos sociais. O crescimento acelerado e a globalização da economia, assim como o progresso tecnológico da era da informação do final do século passado, conferem ainda mais responsabilidades à escola. O aumento das competências exigidas para corresponder à complexidade e competitividade crescente, quer do mundo profissional, quer da vida quotidiana, mantém os jovens até cada vez mais tarde dentro dos muros escolares. Tem mesmo sido identificado como o principal factor para um adiamento progressivo da transição para a vida adulta, que justificaria a origem de um novo grupo etário, a adultez emergente. Esta mesma conjuntura exige que se aprenda a aprender ao longo da vida, o que justifica a proliferação de ofertas de educação e formação de adultos (Arnett, 2004, 2006; Bandura, 1995, 2006^a; Hamburg, 1990; Muuss, 1990).

Regra geral, seja em documentos oficiais (por exemplo, Ministério da Educação, 2005, 2009), seja na literatura científica (por exemplo, Bradley & Corwin, 2002; McLoyd, 1998), o sucesso escolar é definido a partir de quatro critérios essenciais: ausência de abandono escolar (antes do final da escolaridade obrigatória), ausência de absentismo (baixa assiduidade ou elevado número de faltas repetidas e injustificadas), ausência de reprovação em disciplinas escolares e/ou de retenção num ano lectivo. Menos frequentemente, o sucesso escolar é definido pela excelência escolar, sendo ainda mais raras as referências a aspectos não estritamente associados a resultados quantitativos, às notas escolares. É bem verdade que, em particular no contexto nacional, será fácil compreender, como veremos, porque prevalece esta definição de sucesso pela negativa, pela ausência de insucesso. Esta grelha de análise da realidade não deixa, contudo, de ter implicações, ou mesmo custos, nomeadamente em termos motivacionais. Será importante reflectir se, enquanto sociedade e enquanto indivíduos, estaremos mais motivados para evitar o insucesso ou mais motivados para, efectivamente, obter sucesso, para desenvolver competências e alcançar um certo nível de excelência.

Enquanto que a motivação para evitar fracasso está associada a um padrão de desistência e a objectivos centrados no resultado, a motivação para obter sucesso, no sentido acima definido,

está associada a um padrão de persistência e a objectivos centrados na aprendizagem. Ambos os padrões parecem derivar de diferentes noções implícitas acerca da inteligência. Para as pessoas que perfilham uma concepção estática de inteligência, esta é percebida como uma característica que não pode ser alterada, que todas as pessoas possuem numa determinada quantidade fixa, estável, potencialmente limitada. Por contraposição, as pessoas que apresentam uma concepção dinâmica, entendem a inteligência como um conjunto de competências e conhecimentos que podem e devem ser desenvolvidos, mediante o dispêndio de esforço. No primeiro perfil, da concepção estática de inteligência, encaixam aqueles estudantes que não estão realmente interessados em aprender, mas apenas obcecados pela nota que podem obter, percebida como a fiel medida da sua inteligência. Por isso, preferem aquelas tarefas que maximizem a possibilidade de “brilhar”, de demonstrar inteligência perante o olhar dos outros. O erro é inadmissível e também não gostam de se esforçar, ou de parecer que se esforçam, na medida em que o esforço é visto como inversamente proporcional à capacidade: só precisa de se esforçar muito, quem tem uma capacidade muito limitada. Já os estudantes com uma concepção dinâmica de inteligência procuram situações que lhes permitam aprender, que lhes propiciem a oportunidade de desenvolver a sua competência inicial. Não lhes interessa compararem-se com os outros (comparação interindividual), mas antes sentir que existem melhorias, quando comparam os seus próprios desempenhos actuais com os conseguidos no passado (comparação intraindividual) (Faria, 1998, 2006). A competitividade é, contudo, a imagem de marca da sociedade actual, pelo que dificilmente qualquer pessoa ou sociedade poderá dispensar algum tipo de comparação social com padrões de referência (Twenge & Campbell, 2009).

Nos últimos 50 anos, registou-se um aumento e generalização dos níveis de escolarização em Portugal, constituindo uma recuperação do atraso de décadas que apresentava relativamente a outras sociedades desenvolvidas. Por exemplo, a frequência do ensino secundário terá passado da percentagem de 1,3%, observada em 1960, para 60% em 2008 (GEPE/ME/INE, IP, 2009). O investimento português na educação tem, efectivamente, crescido muito nos últimos anos, situando-se mesmo, actualmente, acima da média da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos): assim existe



um investimento de 3,7% do PIB nacional para uma média de 3,5% nos países da OCDE. É bem verdade que se observa, por comparação aos restantes países, uma expansão notável deste investimento no ensino superior, algo justificável pelo facto de, no contexto nacional, ser ainda particularmente compensadora a sua frequência, em termos de empregabilidade e remuneração. Contudo, todo este investimento ainda não tem sido suficiente para equiparar Portugal à média dos restantes membros da OCDE. Assim, 77% dos alunos com idades compreendidas entre os 15-19 anos encontram-se inscritos no sistema de ensino (*versus* 82% da média da OCDE), sendo a taxa de transição para o ensino secundário de apenas 65% (*versus* 82% da média da OCDE). O atraso português é ainda mais visível nas faixas etárias mais velhas, correspondendo a níveis mais avançados de formação. A percentagem da população portuguesa dos 25-34 anos que concluiu, pelo menos, o ensino secundário limita-se a 44% (*versus* 79% da média da OCDE) (OECD, 2009). Actualmente, ainda cerca 50% dos jovens com idades inferiores a 29 anos que já se encontram no mercado de trabalho tem apenas o 9.º ano e 35% abandonou mesmo a escola antes de terminar a escolaridade obrigatória. A dificuldade em ir para além do 9.º ano é mais sentida por aqueles que vivem no interior ou na periferia das grandes cidades e, como é evidente, pelos jovens de nível socioeconómico mais baixo (Ferreira, Fernandes, Vieira, Puga e Barrisco, 2006; GEPE/ME/INE, IP, 2009).

Originalmente, como vimos, a generalização da escolarização terá sido fortemente motivada pelo ideal de promover igualdade de oportunidades para todas e para todos. Numa fase de optimismo pedagógico, até à década de 70 do século passado, a escola era, efectivamente, vista como factor de democratização, de equidade entre grupos sociais, de distribuição e redistribuição do capital económico e cultural e, por conseguinte, de melhoramento da condição humana (paradigma do consenso ou estrutura-funcionalismo). Esta perspectiva está estreitamente associada ao ideal meritocrático: uma vez garantida a igualdade de oportunidades, cada indivíduo poderia ocupar a posição merecida na sociedade. A esta fase seguiu-se uma outra, de pessimismo pedagógico, que defende que a educação reproduz ou agrava as diferenças sociais. A escola funcionaria, por isso, como instrumento de sujeição das classes mais baixas à hegemonia das classes dominantes, eternizando a ordem vigente (paradigma do conflito ou estruturalista) (Morrow & Torres, 1997). De facto, a relação entre o nível socioeconómico

e os resultados escolares é, porventura, uma das problemáticas mais estudadas desde o início da Psicologia, sendo os resultados coincidentes em diferentes contextos e períodos. De uma forma geral, as crianças e jovens de níveis mais baixos têm muito piores resultados do que os de níveis mais elevados, seja qual o for o indicador considerado (retenções, notas em testes, notas de final de período ou abandono escolar precoce) (Bradley & Corwin, 2002; McLoyd, 1998).

A origem social dos alunos, ao estar associada a um menor sucesso escolar, reflecte-se nas escolhas académicas e de carreira que vão sendo feitas ao longo da escolaridade. Das duas grandes alternativas oficiais de formação – prosseguimento de estudos e profissionalizante – os jovens de nível socioeconómico mais baixo calcorreiam mais esta última ou uma outra, oficiosa, a via da desistência. Esta última conduz, necessariamente, a percursos de vida incertos ou de subsistência, de “ganchos, tachos e biscates” que decorre de um sentimento de futilidade face à escola (Bandura, 1995; Cabral & Pais, 1998; Pais 2001). Os jovens de nível socioeconómico mais baixo tendem a “fugir” mais das áreas de formação científicas e tecnológicas, que são mais promissoras em termos de emprego e prestígio. Constituem, por isso, um grupo de risco, em termos de desenvolvimento de carreira, porque têm menos sucesso e/ou porque acreditam menos nas suas capacidades, nomeadamente na matemática e demais disciplinas científicas que desempenham um papel de “filtro crítico” pelo qual é necessário passar para aceder a profissões mais valorizadas social e economicamente (Bandura, 1995, 2006^a; Betz & Hackett, 1981, 1983). Os fracos resultados da generalidade dos alunos portugueses na matemática e ciências são sobejamente conhecidos. Nos estudos TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) e PISA (*Programme for International Student Assessment*) os alunos portugueses surgem entre os piores colocados nas suas competências matemáticas e científicas. Os alunos e alunas portuguesas até valorizam estas disciplinas e gostariam mesmo de poder seguir uma carreira neste domínio, mas as suas competências não parecem ser consonantes com as suas atitudes e expectativas: apenas 1/4 dos alunos portugueses domina as competências científicas mais simples, ocupando Portugal a 37ª posição entre 57 países avaliados. A explicação para estes resultados parece ultrapassar os muros da escola ou o investimento do Estado. Se fossem comparados alunos que partilhassem o mesmo nível socioeconómico, as



diferenças seriam muito menores. O nosso país tem uma maior percentagem de alunos de nível socioeconómico baixo do que a média dos países avaliados, enfrentando-se um “desafio maior”: o de “combater o impacto do contexto socioeconómico” (Pinto-Ferreira, Serrão e Padinha, 2007).

Portugal estará, por conseguinte, bem longe de ser uma excepção à regra da reprodução social escolar. A realidade nacional possui, aliás, contornos particularmente preocupantes, se tivermos em linha de conta que somos um dos países da Comunidade Europeia onde existe um maior hiato entre classes sociais. A pobreza parece ser uma realidade, mais transitória ou mais definitiva, para uma percentagem considerável de famílias (cerca de 52%), atingindo sobretudo os mais jovens: 1/5 dos jovens com menos de 18 anos de idade vive em risco de pobreza (Costa, Baptista, Perista, e Carrilho, 2008; EUROSTAT, 2009, 2010). Como é evidente, existem muitos jovens que escapam a esta reprodução social. Grande parte do mérito não pode ser negado aos próprios, nem ao próprio sistema de ensino. O nível socioeconómico é uma variável diferenciadora mas não determinista. A continuidade intergeracional pode ser interrompida: por isso todos nós conhecemos jovens que não repetem o mesmo padrão de pobreza dos seus pais, o que constitui um *augúrio de esperança* (Garmezy, 1993, p.390). Alguns factores parecem ter o poder de amortecer o impacto das restrições económicas no rendimento escolar, aumentando a motivação escolar contra todas as probabilidades. As crenças que os jovens têm acerca das suas capacidades desempenham, neste contexto, um papel importante (Garmezy, 1993; Masten, Burt, Roisman, Obradovi, Long, & Tellegen, 2004; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999; Masten, Obradovi, & Burt, 2006; Schunck & Meece, 2006, Werner & Smith, 1992, 2001).

2. Motivação – acreditar é preciso

A motivação pode ser definida como o aspecto dinâmico da acção, isto é, o que energiza, o que dá motivo ou razão de ser a tudo aquilo que fazemos. Trata-se, portanto, da característica que vai determinar a iniciação, a manutenção e a conclusão de um determinado comportamento ou conjunto de comportamentos que visam a obtenção de um determinado objectivo. Deste modo, quando estamos muito motivados em relação a uma meta, decidimos iniciar uma acção ou conjunto

de acções que nos permitam alcançá-la, mantendo-nos firmes, mesmo perante as maiores contrariedades. Já quando o nosso nível de motivação é baixo ou nulo, podemos adiar ou mesmo nunca começar a exibição de comportamentos que permitiriam a sua concretização ou, então, desistir quando nos deparamos com o mais pequeno obstáculo.

Como acontece com um grande número de constructos psicológicos, não existe consenso em torno da definição de motivação. As primeiras teorias descreviam-na mormente como um impulso interno, tendencialmente biológico, que se mantinha relativamente estável ao longo do ciclo de vida e dos diferentes contextos. Hoje, parece evidente que a motivação não é nem unidimensional, nem intrapsíquica. Para além disso, parece inegável que estamos perante uma característica que está em constante desenvolvimento e transformação, fortemente dependente das experiências de vida proporcionadas nos diferentes contextos de inserção. Por isso, dificilmente poderemos encontrar uma teoria universalista, que possa explicar todo e qualquer indicador de motivação, independentemente do contexto. A motivação possui uma componente interna, biológica e cognitiva, mas também uma componente comportamental e afectiva ou emocional, externamente observável. Pode, deste modo, ser operacionalizada de acordo com determinados critérios, na presença dos quais poderemos assumir que estamos perante a manifestação de motivação. Estes critérios podem ser considerados os denominadores-comum que subjazem às diferentes teorias da motivação (Fontaine, 1990; Fontaine, 2005).

Em primeiro lugar, poderemos referir aquele que é o critério mais comumente associado à motivação: a *escolha e orientação para objectivos*. Pessoas altamente motivadas irão alimentar expectativas ou aspirações mais elevadas, estabelecendo para si mesmas metas que constituem um desafio maior, em termos de número e/ou de complexidade. As *estratégias* de acção efectivamente implementadas constituem um outro importante critério. Elevados níveis de motivação traduzir-se-ão em persistência e resiliência mesmo perante os maiores obstáculos, enquanto que baixos níveis de motivação reflectir-se-ão no abandono ou fuga à mínima adversidade. Um terceiro critério é a *interpretação dos resultados*, isto é, o modo como as pessoas vão perceber os resultados que obtêm. Estas atribuições causais terão um impacto emocional diferenciado.



Assim, perante um determinado resultado objectivamente semelhante, uma pessoa pode sentir-se orgulhosa ou desanimada, estimulada ou ansiosa, dependendo das razões que acredita estarem por detrás dos seus sucessos ou fracassos. As pessoas que atribuem os seus sucessos a causas internas ou estáveis e os seus fracassos a causas externas ou instáveis apresentam um padrão estimulante em termos motivacionais: elas acreditam que o que lhes acontece de positivo se deve a características pessoais que não se alterarão, enquanto que o que lhes acontece de negativo não tem a ver consigo, nem é permanente. Por isso, têm motivos para encarar com optimismo futuros desafios (Fontaine, 2005).

Por fim, um quarto e último critério, é a *percepção de si próprio*, isto é, as crenças que as pessoas têm acerca das suas qualidades pessoais, em particular no que diz respeito ao seu valor (auto-estima) e competência (auto-eficácia). Privilegiaremos este último constructo, uma vez que existe uma forte evidência empírica de que as crenças de auto-eficácia desempenham um papel chave em termos motivacionais, precedendo os demais critérios supra-enunciados. Assim, as crenças de auto-eficácia parecem ser determinantes para as metas que são estabelecidas e as escolhas que são feitas (processos cognitivos e processos de selecção), para as estratégias empreendidas (processos motivacionais) e para a interpretação dos resultados e seu impacto (processos emocionais).

Quando tentamos compreender porque é que as pessoas diferem nos seus comportamentos ou desempenhos, duas abordagens tipicamente contrastantes podem ser identificadas: tudo depende da pessoa ou tudo depende do meio. De acordo com a primeira perspectiva, que poderá ser designada de agência autónoma, toda e qualquer acção seria a expressão da vontade individual, não sofrendo o ser humano qualquer tipo de limitação ou constrangimento externo. Já de acordo com a segunda perspectiva, que poderá ser designada de agência mecânica, as pessoas não fariam mais do que reagir mecanicamente às pressões exercidas pelo meio, não havendo qualquer margem para a expressão da sua vontade pessoal (Bandura, 1986, 1989, 2006^a, 2006^b; Maddux, 1995).

Segundo Bandura, proponente da teoria social cognitiva onde se insere a teoria da auto-eficácia, as pessoas nem agem de forma totalmente livre, nem se limitam a reagir passivamente

ao que lhes vai acontecendo no seu meio. Para além disso, não é verdade que o contexto exista independentemente das pessoas que nele se inserem: ele afecta o comportamento ou acção de cada indivíduo mas também é passível de ser modificado por ele. De facto, mesmo quando as pessoas, aparentemente, não podem fazer nada em relação ao que lhes acontece, podem sempre exercer controlo sobre aquilo que pensam e sentem. Mais do que isso, através da sua acção, podem mesmo influenciar o contexto e, deste modo, os pensamentos e sentimentos futuros que conduzirão a novas acções e a novas interpretações. Nesta cadeia, a forma como as pessoas interpretam os resultados do seu desempenho, altera os seus contextos e as suas crenças pessoais que, por sua vez, alteram o desempenho subsequente. A pessoa, o meio ou contexto e o seu comportamento ou acção constituem, por conseguinte, influências independentes mas que interagem constante e reciprocamente. A interdependência entre os vértices do triângulo designa-se de agência humana interactiva ou determinismo recíproco, noção que parece reconstruir e conceder sustentação empírica ao “livre arbítrio” filosófico e religioso da época medieval (Bandura, 1995, 2006^b, 2008). Esta agência possui pressupostos caracteristicamente humanos, entre os quais se destacam a intencionalidade, a antecipação, a auto-regulação e auto-reflexão. A intencionalidade define a capacidade de construir projectos, de estabelecer planos de acção e estratégias para os implementar. A antecipação refere-se à capacidade de visualizar o futuro, de pensar a longo prazo, e, deste modo, de conceder propósito, direcção, significado e coerência à vida. De nada serve ter intenções ou antecipar o futuro e depois esperar, de braços cruzados, que tudo se concretize. Há que ir auto-regulando, mantendo ou corrigindo, os projectos e/ou as acções, os pensamentos e emoções ao longo do processo de implementação, de modo a maximizar as possibilidades de sucesso. Por fim, as pessoas são também auto-conscientes, capazes de reflectir, examinar ou pensar acerca do modo como funcionam e das implicações, retirando lições e lições para o futuro (Bandura, 2006^b; Maddux, 1995).

Sabendo que aquilo que as pessoas fazem, pensam e sentem baseia-se mais naquilo em que acreditam do que em factos objectivos, só existirá mudança psicológica e/ou comportamental quando existe uma alteração do sentimento individual de mestria pessoal, isto é, das crenças de auto-eficácia. As crenças de auto-eficácia são as expectativas que



cada pessoa tem de possuir as capacidades necessárias para fazer tudo o que seja necessário para alcançar um determinado resultado. Por princípio, estas crenças caracterizam-se pela sua especificidade, isto é, o facto de uma pessoa acreditar nas suas capacidades para ter sucesso numa tarefa ou contexto específico não significa que confie indiscriminadamente nas suas aptidões para todas as tarefas ou contextos. Por exemplo, pode antecipar-se como um bom estudante a Línguas mas como um mau estudante a Ciências ou como um profissional de excelência mas como um pai medíocre (Bandura, Reese & Adams, 1982; Bandura, 1997; Maddux, 1995).

Uma questão pode, então, colocar-se: como nascem estas crenças, isto é, em que informações as pessoas se baseiam para acreditar que são capazes de fazer algo? Foram identificadas quatro fontes de informação principais para as crenças de auto-eficácia: as experiências anteriores da própria pessoa, a observação dos comportamentos dos outros ou experiências vicariantes, a persuasão verbal e social e certos estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1986, 1992, 1995, 1997; Maddux, 1995).

As experiências anteriores do próprio indivíduo constituem a mais poderosa fonte de eficácia pessoal. De facto, nada contribui mais para a crença de que somos capazes de fazer algo do que a evidência de já o termos conseguido anteriormente. Assim, logicamente, as experiências de sucesso aumentam a percepção de eficácia, enquanto que as de insucesso diminuem-na. Contudo, o impacto destas experiências não é linear. Os sucessos anteriores não fortalecerão a auto-eficácia se tiverem sido atingidos com facilidade: um forte sentimento de eficácia, resistente às possíveis contrariedades, terá que advir de situações em que o sucesso só é conseguido graças à perseverança e ao esforço na ultrapassagem de obstáculos. As pessoas que apenas tiverem ocasião de experimentar sucessos fáceis, são vulneráveis ao desencorajamento caso, no futuro, os resultados não sejam tão imediatos. Já as pessoas que acreditam, convictamente, que possuem as competências necessárias para serem bem sucedidas, manifestam maior perseverança face à adversidade, fortalecendo-se mesmo com essas experiências (Bandura, 1995, 1997).

Para além das experiências directas do sucesso e do fracasso, as crenças de auto-eficácia são também alimentadas pela

observação das experiências de outras pessoas. Não basta, contudo, observar o desempenho bem sucedido de qualquer pessoa, ainda que obtido através de esforço e perseverança, para induzir no observador a convicção de que também ele será capaz de fazer o mesmo. É imprescindível um grau razoável de similitude entre as situações e entre as pessoas. Deste modo, é importante que a pessoa observada seja percebida como semelhante em termos de competência, para o observador acreditar que, ele próprio, possui as capacidades necessárias para lidar com actividades similares (Bandura, 1986, 1997; Maddux, 1995).

“Tu és capaz”, “se quiseres, tu consegues” são algumas das frases que muitas vezes utilizamos para encorajar o comportamento de alguém que parece pouco confiante. De facto, a designada persuasão verbal e social é uma fonte importante da auto-eficácia. É, contudo, óbvio que só funcionará adequadamente se o persuasor for alguém credível para aquela pessoa e para aquela situação específica. Se pensarmos em termos de desempenho escolar, por exemplo, provavelmente um estudante reforçará mais a sua auto-eficácia para uma determinada disciplina se for encorajado pelo docente da mesma do que se for encorajado pela mãe, pelo pai ou por um amigo. Em todo o caso, tem sido verificado que, recorrendo exclusivamente à estratégia de persuasão verbal ou social, é mais fácil debilitar do que fortalecer as crenças de auto-eficácia das pessoas. Assim, é mais fácil convencer alguém de que não será capaz, insistindo nas suas limitações e induzindo dúvidas nas suas capacidades, do que o inverso. A persuasão pode, todavia, ser mesmo contraproducente, se não fizer mais do que insuflar crenças irrealistas acerca das capacidades pessoais e precipitar o fracasso: nessa situação, não só saem mais debilitadas as expectativas de eficácia da pessoa, como ela dificilmente voltará a confiar no persuasor.

Os estados físicos e emocionais são a quarta e última fonte de informação da auto-eficácia. As pessoas acreditam mais facilmente nas suas capacidades, quando se sentem bem em termos físicos, psicológicos e anímicos. A má disposição ou outros sinais normalmente associados à ansiedade vão, inevitavelmente, induzir insegurança, colocando dúvidas acerca da competência própria para lidar com as exigências das tarefas. Torna-se, por conseguinte, importante melhorar as condições físicas e reduzir os níveis de stress e mal-estar, mas



também corrigir eventuais más interpretações destes sinais físicos ou emocionais. Efectivamente, de um modo geral, não são as fontes per se que criam ou reforçam as crenças de auto-eficácia, mas sim a forma como são percebidas, interpretadas e integradas (Bandura, 1995, 1997; Maddux, 1995).

Porque é que as crenças de auto-eficácia assumem um papel tão importante no funcionamento humano? Quais são as suas consequências? As crenças de eficácia têm implicações no funcionamento cognitivo, motivacional, emocional e selectivo, influenciando, por conseguinte, o comportamento de uma forma concertada (Bandura, 1989, 1995, 1997; Maddux, 1995). De facto, a influência da auto-eficácia sobre o comportamento começa mesmo antes da acção em si, no seu planeamento e antecipação cognitiva. As pessoas que acreditam nas suas capacidades, comparativamente com as que duvidam das mesmas, estabelecem para si próprias metas mais elevadas ou desafiantes e comprometem-se mais fortemente na prossecução das mesmas. As pessoas mais auto-eficazes são por isso, de acordo com um dos critérios anteriormente referidos, pessoas mais motivadas, fazendo o que é necessário para atingir os seus objectivos: despendem mais esforço e são mais persistentes quando se deparam com desafios e obstáculos.

As crenças de auto-eficácia permitem também compreender a forma como as pessoas reagem emocionalmente aos desafios com que se deparam. As pessoas que acreditam pouco nas suas capacidades percebem o meio como mais ameaçador e pensam que pouco ou nada podem fazer para mudar as situações. Exacerbam o poder de possíveis obstáculos, mesmo se sua ocorrência é bastante improvável e, deste modo, são mais propensas ao stress, ansiedade e mesmo depressão. Em contraste, as pessoas que acreditam que podem exercer controlo sobre ameaças potenciais, nem estão tão preocupadas com a identificação das mesmas, nem desenvolvem pensamentos irrelevantes acerca delas. Toda a sua energia é canalizada para tornar o seu meio cada vez mais seguro e não em cismar acerca da sua perigosidade.

Contudo, a influência das crenças de auto-eficácia no curso da vida das pessoas não se limita ao exercício de algum controlo sobre os meios onde elas já estão inseridas no seu quotidiano. Podem também ser determinantes na escolha de actividades ou de contextos profissionais. Deste modo, as pessoas constroem

o seu próprio destino, através da selecção de meios que poderão promover, ou não, potencialidades e proporcionar diferentes estilos de vida.

Regra geral, as pessoas escolhem situações nas quais esperam ser bem sucedidas. As pessoas com auto-eficácia elevada facilmente irão assumir actividades desafiantes e seleccionar ambientes exigentes, com os quais se julgam capazes de lidar, dando-se a possibilidade de reforçar, ainda mais, o seu sentimento de eficácia pessoal. Pelo contrário, quando as pessoas têm uma baixa auto-eficácia, evitam contextos de vida nos quais pensam que serão exigidas capacidades que excedem aquelas que possuem, privando-se, logo à partida, da possibilidade de experimentar sucesso, o que vai reforçar as suas baixas crenças de competência. Assim, as crenças de auto-eficácia “criam a sua própria validação”, numa lógica das “profecias que se auto-cumprem” (Bandura, 1989, 1997, 2006^b).

3. Auto-eficácia: alguns resultados no contexto nacional

A auto-eficácia prediz tão bem ou mesmo melhor os resultados obtidos do que as capacidades objectivamente avaliadas (como é o caso do QI). Estudantes mais auto-eficazes persistem mais perante a adversidade, são menos ansiosos, são mais optimistas, têm melhores resultados escolares e tendem a perseguir carreiras mais promissoras (Pajares, 2006). Como foi referido, as experiências anteriores constituem a fonte mais importante de auto-eficácia: por princípio, as pessoas só acreditarão nas suas competências para ter sucesso no futuro, se já tiverem experienciado sucesso em situações semelhantes no passado. Atendendo a que existe uma maior prevalência de insucesso escolar nos jovens de nível socioeconómico mais baixo, então é de esperar que também apresentem crenças de auto-eficácia mais baixas e, por isso, estabeleçam metas menos ambiciosas e sejam menos persistentes e mais erráticos na sua prossecução. Esta menor motivação redundará em piores desempenhos, num lamentável ciclo vicioso com implicações sociais e políticas óbvias. Com o intuito de analisar o impacto do nível socioeconómico sobre as crenças de auto-eficácia de estudantes, realizámos dois estudos no contexto nacional. O primeiro estudo contou com a participação de 449 rapazes e raparigas que se encontravam a frequentar o 9.º ano de



idade. No segundo estudo, foram questionados 700 jovens com idades compreendidas entre os 15 e 27 anos de idade, que se encontravam a frequentar escolas de ensino secundário regular, escolas profissionais e instituições do ensino superior (Coimbra, 2000, 2008).

Determinadas condições socioeconómicas e educativas podem levar a que a escolha profissional não traduza fundamentalmente os interesses profissionais: é o caso dos alunos, cujos níveis de sucesso escolar e/ou socioeconómico, extremamente baixos, levam-nos ao desempenho de profissões que não expressam o seu gosto, mas antes são fruto de condicionalismos mais fortes, como a necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho devido à incapacidade de obter sucesso escolar e/ou para garantir a subsistência. O pressuposto de que os interesses desenvolvidos durante a escolaridade serão de alguma forma traduzidos em termos de escolha de carreira, não tem suficientemente em linha de conta a interferência de outros aspectos pessoais e do meio, os designados “determinantes contextuais” (Lent, Brown & Hackett, 1994). Na sua aplicação aos domínios académico e de carreira, a auto-eficácia tem sido muito estudada para o domínio da matemática e ciências, devido à sua supra-mencionada característica de “filtro crítico” para o prosseguimento de estudos e para o acesso a profissões mais prestigiadas e bem remuneradas. Os estudos internacionais realizados junto a alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário sugerem o aparecimento precoce das diferenças entre grupos sociais na auto-eficácia ocupacional (Fouad & Smith, 1996; Hannah & Kanh, 1989; Lopez & Lent, 1992; Post-Krammer & Smith, 1985, 1986).

No primeiro estudo por nós realizado, foram avaliadas as diferenças de nível socioeconómico não só nos interesses e crenças de auto-eficácia ocupacionais (referentes a profissões de baixo e alto estatuto e estereotipadamente femininas e masculinas), mas também nas crenças de auto-eficácia generalizada, matemática e académica (referentes às disciplinas do 10.º ano de escolaridade). Os nossos resultados sugerem que a reprodução da estratificação social da família de origem se reflecte na baixa auto-eficácia apresentada, sistematicamente, pelos alunos de nível socioeconómico baixo. Estes jovens antevêm-se como menos competentes para obter bons resultados não só na disciplina de matemática, como nos diferentes grupos de disciplinas (por exemplo,

Línguas, Humanidades) acreditando também menos nas suas capacidades para lidar eficazmente com a globalidade de situações quotidianas (auto-eficácia generalizada). Para além disso, os alunos de classe social mais baixa apresentam uma notória inferioridade na sua confiança pessoal para profissões de elevado estatuto (por exemplo, médico, economista), embora não difiram dos seus colegas de classe social alta no nível de interesse manifestado em relação às mesmas. Já no que diz respeito às profissões de baixo estatuto (por exemplo, operário da construção civil, empregado doméstico), os jovens de classe social mais baixa apresentam uma superioridade nos níveis de interesse e de auto-eficácia. Este padrão de expectativas pode até ser classificado como realista, uma vez que, na nossa amostra, como é habitual, os alunos de nível socioeconómico mais baixo têm piores resultados escolares. Os interesses avaliados no nosso estudo, contrariamente à auto-eficácia para a formação e desempenho profissional, parecem manifestar-se sobretudo em relação às profissões que são mantidas em aberto como possibilidades de carreira desejadas, ainda que pouco prováveis.

Ainda que a valorização de uma profissão, e a realização pessoal que pode decorrer do exercício da mesma, não seja necessariamente proporcional ao seu prestígio ou estatuto, pensamos que os alunos de classe social mais baixa apresentam, já ao nível do 9.º ano de escolaridade, “projectos de carreira de subsistência”, enquanto que os seus colegas de classes mais elevadas, apresentariam “projectos de carreira de realização pessoal”. Isto porque para os alunos de classe social alta parece existir uma consonância entre os seus padrões de interesse e de crenças de eficácia, mais elevados para profissões de alto estatuto, enquanto que, no caso dos alunos de classe baixa, existe um desfasamento: manifestam-se interessados pelas profissões de alto estatuto mas parecem considerá-las inacessíveis ao seu grau de eficácia (Coimbra, 2000).

Impunha-se saber se estas diferenças eram observáveis mais tarde, no contexto de diferentes ofertas de formação que seguem a escolaridade obrigatória. Também nos pareceu relevante tentar perceber se as diferenças de auto-eficácia se restringiam aos domínios académico e ocupacional ou se eram observáveis face a outras dimensões da vida adulta. Por esse motivo, no segundo estudo, questionávamos os jovens acerca do seu grau de confiança para ter sucesso na continuação dos seus estudos



(*prosseguimento de formação*) e na obtenção de um “bom” emprego (*realização profissional e material*), mas também estávamos interessados em averiguar a auto-eficácia para a *realização pessoal* (por exemplo, tornar-me uma pessoa melhor) e para a *conjugalidade e parentalidade* (por exemplo, construir uma família). Pudemos observar que as diferenças de auto-eficácia entre grupos sociais se restringiam ao prosseguimento da formação, não existindo diferenças relativamente às restantes dimensões. Os jovens de diferentes níveis socioeconómicos não se distinguem na sua confiança para vir a desempenhar bem diferentes papéis da vida adulta associados à realização profissional e material, à conjugalidade e parentalidade e à realização pessoal. Mais uma vez, encontrámos uma associação entre nível socioeconómico e sucesso escolar que poderá justificar este resultado. Por isso, não é de estranhar que uma percentagem considerável dos jovens de nível socioeconómico mais baixo incluídos no nosso estudo não acreditem que o seu sucesso enquanto adultos, incluindo em termos profissionais, passe pela credenciação escolar, uma vez que, efectivamente, “falharam” no ensino regular. Contudo, existem, felizmente, muitos outros que escapam a este destino.

O fenómeno de resiliência designa a presença de bons resultados, em termos de adaptação, contra todas as probabilidades. A resiliência escolar será, por conseguinte, a capacidade de obter bons resultados apesar da exposição a um nível considerável de risco, sobretudo o associado a um nível socioeconómico baixo e aos seus efeitos cumulativos, como é o caso da exposição a acontecimentos de vida particularmente adversos. De facto, as trajectórias de vida das pessoas têm muito de previsível: existem pessoas cuja boa adaptação é uma resposta a uma exposição baixa à adversidade (adaptados), assim como pessoas cuja má adaptação resulta de uma elevada exposição à adversidade (em risco). O estudo da resiliência psicológica, que remonta já à década de 50, chamou, todavia, a atenção para trajectórias menos previsíveis. O interesse por este processo surgiu precisamente a partir da constatação de que existiam crianças que passavam, aparentemente incólumes, por acontecimentos de vida comumente caracterizados pela sua negatividade e severidade (por exemplo, pobreza, psicopatologia parental). Estes acontecimentos não constituíam, em todos os casos, “traumas” irremediáveis que redundassem em resultados negativos em termos de adaptação (Anthony, 1987; Fergus & Zimmerman, 2005).

Os dois grupos com uma adaptação mais elevada – resiliente e adaptado – diferem, como é evidente, no nível de risco a que já foram sujeitos. No caso do no nosso estudo, os adaptados pertencem a um nível socio-económico elevado e passaram por poucos acontecimentos de vida negativos não só em termos escolares, mas também em termos pessoais e familiares. Já os resilientes, para além de pertencerem a um nível socio-económico baixo, já passaram por um número considerável de acontecimentos de vida negativos nos diferentes domínios. Resilientes e adaptados são, contudo, de tal modo semelhantes nos seus níveis de adaptação que são aparentemente indissociáveis. Ambos apresentam sucesso nos indicadores de adaptação normativa: são bons alunos, estabelecem e mantêm relações interpessoais próximas e não apresentam problemas de delinquência. Para além disso, assemelham-se também nos seus níveis de felicidade e de confiança para fazer face às exigências dos papéis da vida adulta. Valerá por isso a pena tentar compreender os motivos que permitem esta semelhança de adaptação, apesar da disparidade do risco a que foram sujeitos ambos os grupos. De facto, resilientes e adaptados partilham níveis elevados nos seus recursos externos e internos. A percepção de suporte social, em particular por parte dos pais em situações difíceis, é alta e semelhante. Em situações comuns, do quotidiano, os resilientes parecem ser mais auto-suficientes, dispensando a ajuda de outros. Em termos de características pessoais, de forças internas, também são muito parecidos: são resistentes, estão satisfeitos com o que têm conseguido na sua vida e acreditam que conseguem lidar com a generalidade das situações (Coimbra, 2008). Pudemos concluir neste estudo realizado no contexto nacional algo que tem sido também observado em estudos realizados noutras sociedades: os resilientes possuem recursos pessoais e resultados de ajustamento muito semelhantes aos adaptados “não obstante as suas impressionantes diferenças nas experiências de vida” (Masten *et al.*, 2004, p.1075).

Em Portugal, foi ainda identificado um outro grupo que designámos de *confiantes*. Tal como os resilientes, os confiantes tinham estado expostos a níveis consideráveis de risco: baixo nível socioeconómico e elevada adversidade dos acontecimentos de vida. Apesar de apresentarem baixos níveis de adaptação normativa e de felicidade, que poderia levar à sua identificação como grupo “de risco”, possuem também a particularidade de apresentar elevados índices de confiança



para fazer face às exigências que os esperam na vida adulta. Este grupo é sobretudo constituído por jovens que, após falharem no ensino regular, encontram no ensino profissional uma “segunda oportunidade” para melhorar as suas condições de vida. Sem dúvida que o ensino profissional parece possuir alguns ingredientes que permitem injectar confiança: um ensino mais individualizado, aprendizagens mais instrumentais para o exercício profissional e, sobretudo, a oportunidade de voltar a ter sucesso ou mesmo de o experienciar pela primeira vez (Coimbra, 2008). Todavia, parece evidente que este grupo pode ser considerado um exemplo paradigmático de uma das imagens de marca da nova geração: o optimismo ilusório ou um excesso de confiança (Arnett, 2006; Twenge, 2006).

4. O alerta da “geração me”: é possível acreditar demasiado?

A auto-eficácia, por princípio, não é realista mas optimista, sendo, por causa disso uma variável motivacional tão importante: estabelecemos sempre metas que excedem, pelo menos um pouco, as nossas reais competências de modo a poder desenvolvê-las. As consequências de crenças de auto-eficácia baixas ou por defeito, em particular no domínio académico, são sobejamente conhecidas: os estudantes pouco auto-eficazes estabelecem metas baixas, são erráticos nas suas estratégias e desistem à mínima adversidade, são mais stressados, ansiosos e, muitas vezes, deprimidos, acabando por fazer escolhas académicas e profissionais pouco promissoras, aquém das suas possibilidades. Menos importância empírica tem sido dada às consequências de uma auto-eficácia demasiado elevada, por excesso. Algumas características associadas à nova geração parecem, a este propósito, ser dignas de reflexão. Jean Twenge (2006) questiona: *Porque é que os jovens de hoje são mais confiantes, assertivos e detentores de mais direitos mas também mais infelizes do que os de qualquer outra geração anterior?* Estas mudanças geracionais reflectem mudanças da própria sociedade. Twenge propõe o termo “Geração me” para designar todos aqueles que, nascidos nas gerações de 70, 80 e 90 do século passado, foram educados sob o signo do apelidado “movimento da auto-estima”, isto é, quando pais e professores começaram a transmitir a mensagem às suas crianças de que seria mais importante elas gostarem delas próprias, se auto-valorizarem, do que propriamente cumprirem regras, terem bons resultados ou um bom comportamento na escola. Por

isso, é uma geração que parece não conhecer a noção de obrigação, pois acredita que as suas próprias necessidades de auto-realização devem estar primeiro (Twenge, 2006).

Salvaguardadas as devidas diferenças entre a realidade estadunidense e a portuguesa, algumas características desta geração podem soar-nos familiares. Estas características derivam, aliás, do crescimento do individualismo nas diferentes sociedades ocidentais, onde têm ganho um crescente protagonismo valores de instrumentalidade e assertividade, mais tipicamente masculinos, por contraposição aos valores de expressividade e comunhão, mais tipicamente femininos (Twenge, 1997, 2009). As crianças e jovens desta geração terão sido educados para acreditar que “tudo é possível” e, por isso, nunca como hoje, as expectativas são tão elevadas para todos os grupos sociais. Acreditam, por isso, que vão encontrar empregos que os realizem e têm a certeza que vão ser muito bem sucedidos e ter muito dinheiro. Paradoxalmente, deparam-se com menos oportunidades reais quando fazem a sua transição para a vida adulta. Pela primeira vez, na História recente da Humanidade, não são esperadas melhorias substanciais nas condições de vida para a nova geração, por comparação com as antecessoras. Do desfasamento entre as expectativas e oportunidades reais, nasce o cinismo e disparam os níveis de ansiedade. Aumenta também o *locus* de controlo externo. Numa geração aparentemente tão confiante e auto-determinada, aumenta a convicção de que o que acontece depende muito pouco do próprio e muito dos outros ou da “sorte”. É verdade que, hoje em dia, a globalização faz crescer a convicção de que muito pouco depende da acção individual, existindo uma forte interdependência entre diferentes países ao nível mundial, como a mais recente crise económica muito bem ilustrou. É, por isso, compreensível que cresça a convicção de que cada um não faz a diferença, que os acontecimentos são governados por forças externas que fogem ao controlo individual. Por isso, os membros desta geração facilmente culpam tudo e todos das contrariedades, todos excepto eles próprios. Tal vai reflectir-se, por exemplo, numa menor participação cívica, como é visível na abstenção nos actos eleitorais, muito embora esteja longe de ser um fenómeno circunscrito às gerações mais novas (Twenge, 2006; Twenge & Campbell, 2009).

Os membros da “geração me” são, então, auto-centrados e narcísicos, o que facilmente se compreende: uma criança ou



jovem ao qual é transmitida a mensagem de que é único e nunca está errado, vive obcecado consigo mesmo, com o materialismo e a aparência, o que pode comprometer a qualidade das suas relações interpessoais. Esta “epidemia do narcisismo” vai reflectir-se numa grande dificuldade em lidar com o fracasso ou com a crítica, num questionamento da autoridade, seja de pais, professores ou empregadores. Se todos os aceitam tal como são, a motivação para melhorar é muito baixa ou mesmo nula. Todavia, as crianças e jovens desta geração são dependentes do reconhecimento e elogio e cultivam o imediatismo. Sentem-se confortáveis com a simultaneidade e instantaneidade de tarefas, exigem ou procuram respostas rápidas às suas necessidades e pedidos. Gostam de fazer pesquisas no *Google* que lhes permitam a obtenção de informação condensada e imediata, de preferência no formato multimédia, mas são pouco tolerantes a pesquisas diligentes numa biblioteca, que exijam o dispêndio de tempo na procura e/ou na leitura de textos longos (Twenge, 2006; Twenge & Campbell, 2009; Twenge, Konrath, Foster, 2008). Como se pode observar, na orientação para o resultado, na dificuldade em lidar com o erro ou em despendar esforço, os membros desta geração parecem estar mais motivados para evitar o fracasso do que para obter o sucesso, associado a um padrão de desistência, conforme foi previamente referido.

Para a caracterização desta geração, Twenge baseou-se em meta-análises realizadas com intuito de observar como determinadas variáveis psicológicas evoluíram nas últimas décadas. Para o efeito, analisou diferentes estudos que recorreram a questionários idênticos de avaliação de características psicológicas de pessoas na mesma faixa etária, mormente estudantes do ensino secundário e superior, em décadas distintas (desde da década de 60 do século passado, sobretudo). Foi deste modo que a investigadora observou, na geração actual, um aumento do narcisismo, da assertividade, mas também do *locus* de controlo externo e da ansiedade. No que diz respeito à auto-estima, existem, contudo, dados que nos parecem relevantes para a questão da confiança pessoal mais estritamente associada à auto-eficácia. Num estudo em que se comparavam amostras de alunos do ensino secundário de 1975 e 2006, foi possível observar que, nos mais jovens, há um aumento da visão positiva de si mesmo: sentem-se mais satisfeitos consigo próprios e antecipam-se como melhores trabalhadores, esposos e pais na vida adulta. Contudo, os estudantes de 2006, apesar de se avaliarem até como um pouco

mais inteligentes do que os estudantes de 1975, apresentam valores mais baixos em dois itens específicos, referentes aos resultados e à competência escolares (Twenge & Campbell, 2008). É verdade que a auto-estima, tal como a auto-eficácia, está correlacionada com a realização académica mas a maioria dos estudos indica que ela é mais uma consequência do que uma causa. Contudo, as crianças e jovens da geração actual parecem ter aprendido que não precisam de bons resultados para serem aceites pelos outros e para gostarem de si próprios e para se auto-valorizarem. Um incremento da auto-eficácia, da confiança na competência própria, não dispensa, todavia, a obtenção de bons resultados escolares, realistas e concretos e não inflacionados e vagos. Mais importante do que transmitir a uma criança ou jovem a mensagem de que ele é “especial” e de que “é capaz de tudo”, é proporcionar-lhe a oportunidade de experienciar sucesso em situações concretas que lhe permita perceber em que é efectivamente competente e no que é que (ainda) não é. Por muito bem intencionados que sejam os pais ou professores, eles não estarão a preparar as crianças e jovens para o mundo real ao criarem e alimentarem expectativas demasiado irrealistas e não sustentadas em experiências concretas.

5. Conclusão: algumas implicações para pais e professores

Os estudos demonstram, invariavelmente, que as crenças de auto-eficácia determinam se as pessoas pensam de modo produtivo ou debilitante, se são pessimistas ou optimistas. Consequentemente, influenciam a quantidade de esforço dispendido numa actividade e manutenção da perseverança. Reflectem-se ainda no modo como pensamentos e comportamentos vão sendo regulados e se as pessoas são mais ou menos vulneráveis ao stress e à depressão. Como corolário lógico, as crenças de auto-eficácia podem, de forma determinante, influenciar o nível de realização que as pessoas podem atingir. De uma forma geral, as pessoas só se envolvem em actividades nas quais se sentem competentes e evitam todas aquelas que pensam que não lhes são acessíveis. Evidentemente que as aptidões e o conhecimento reais das pessoas também desempenham um papel importante no que elas escolhem ou não fazer. Todavia, é necessário ter presente que as pessoas interpretam os seus resultados e fazem julgamentos acerca das suas capacidades e conhecimentos. Ora, estas interpretações



raramente são rigorosas ou exactas. Por este motivo, as crenças da auto-eficácia não raras vezes permitem predizer melhor o comportamento e as escolhas que são feitas do que as capacidades e conhecimentos objectivamente avaliados. Porque acreditar que se é capaz é um bom preditor de ser mesmo capaz, então as crenças de auto-eficácia funcionam como *profecias que se auto-cumprem*. Os estudantes confiantes antecipam e normalmente obtêm bons resultados. Lamentavelmente, o inverso também é verdade: aqueles a quem falta a confiança, ainda que tivessem capacidades para mais, espera-os o insucesso ou o evitamento de contextos e actividades que poderiam ser mais promissores (Bandura, 1986, 1995, 1997; Pajares, 2006). A auto-eficácia tem sido identificada como uma variável chave nas trajectórias de resiliência, quando bons resultados são obtidos, contra todas as probabilidades, em contextos de elevada adversidade, nomeadamente a associada a níveis socioeconómicos muito baixos (Masten *et al.*, 1999, 2004, 2006).

Os jovens da geração actual podem até ser mais auto-centrados e gostar mais deles próprios. Podem até esperar muito do futuro e saber que outras pessoas também esperam muito deles. Todavia, não acreditam necessariamente mais nas suas capacidades para conseguir materializar essas expectativas (Twenge & Campbell, 2008). Se as coisas não lhes correrem de feição, podem desenvolver a síndrome do impostor, síndrome que se manifesta quando alguém se considera incompetente e teme, a qualquer momento, que a sua suposta imagem pública de competência caia por terra, seja desmascarada. Nestas situações, os desafios são evitados, uma vez que a probabilidade de fracasso é percebida como muito elevada e é fortemente temida. Ora, parece comprovado que as pessoas se arrependem mais dos riscos que não correram por duvidarem de si mesmos, do que daqueles que correram por algum excesso de confiança. As crenças de auto-eficácia mais realistas não são as que beneficiam mais a motivação ou o desempenho. Por isso, promover uma sobrestimação adequada ou um optimismo na medida certa é o desafio, difícil, que se coloca aos educadores (Bandura, 1997; Pajares, 2006).

Sistematizaremos, de seguida, algumas possíveis implicações para pais e professores que derivam dos contributos empíricos dos estudos no âmbito da auto-eficácia (Pajares, 2006; Schunck & Meece, 2006; Zimmerman & Cleary, 2006).

Uma primeira implicação pode até parecer contraproducente, atendendo à competitividade do mundo actual e ao perfil da “geração me” anteriormente delineado. Contudo, a investigação no domínio da auto-eficácia, como noutros constructos motivacionais, sugere que é importante *diminuir a comparação interindividual* ou, posto de outro modo, substituí-la pela comparação intraindividual. Crescer é, como é evidente, um processo de aprendizagem gradual daquilo em que somos bons e daquilo em que não somos, processo que não dispensa ter os outros como referência no modo como nos avaliamos. As crianças e jovens pouco ganharão em termos de autenticidade se ignorarem, pura e simplesmente, que no mundo real, existem os que “ganham” e os que “perdem”, os “melhores” e os “piores” (Twenge & Campbell, 2009). Se é verdade que uma comparação interindividual mínima é indispensável, também é verdade que um padrão de persistência escolar é característico daqueles alunos que estão menos preocupados em serem melhores do que outros do que em serem melhores do que foram no passado, em progredirem. Estes são os alunos que estão mais interessados em aprender do que em, simplesmente, ter bons resultados escolares (Faria, 1998). Neste sentido, parece importante ter atenção às dinâmicas poderosas que se criam nos trabalhos de grupo. Os pares são, pela sua maior probabilidade de similitude com o observador, um modelo privilegiado para a aprendizagem. Para tal é importante evitar sentimentos de inferioridade ou superioridade extremos, que seriam prejudiciais para todos os elementos envolvidos. Procurar que existam níveis próximos de competência entre os diferentes membros dos grupos de trabalho poderá ser uma boa estratégia.

Não nos podemos esquecer que a fonte mais importante da eficácia pessoal são as experiências anteriores. Este parece ser, aliás, o grande motivo para a existência de diferenças de auto-eficácia entre jovens de diferentes grupos sociais. Por isso, um bom construtor de eficácia, seja um pai ou professor, deve construir situações de aprendizagem desafiadoras, com um grau óptimo de dificuldade, que potenciem a experiência de sucesso por parte de todos os jovens. Não significa que todos tenham que ser bons em tudo, o tempo todo, sem fazer nada nesse sentido. Significa que todos têm que ser bons nalguma coisa, alguma vez, graças ao seu esforço. Porque se todos têm, à partida, acesso à escola e até obrigatoriedade de a frequentar, todos devem ter oportunidade de aí ter sucesso, de



ter experiências de mestria. Para isso, há estar muito atento aos ritmos de aprendizagem, aos interesses, às potencialidades, às limitações e condições de vida de cada criança ou jovem.

Os educadores não devem, contudo, nunca fazer o trabalho que compete aos seus educandos. Como segunda implicação, temos, então, a necessidade *dar ajuda na medida certa*. Estamos a falar de uma geração com consideráveis potencialidades em termos de auto-regulação, que está, por exemplo, habituada a procurar informação, de modo autónomo, na internet. Essas potencialidades devem ser aproveitadas, promovidas e generalizadas o mais precocemente possível. De facto, esta geração também está habituada ao imediatismo e a não interiorizar regras, podendo facilmente dispersar-se na planificação e organização do seu próprio trabalho, a longo prazo. Há que ensinar a estabelecer metas e cumprir prazos, ensinar a aprender a aprender ao longo da vida, providenciando uma ajuda mais instrumental do que executiva. Dar a cana e ensinar a pescar é cada vez mais prioritário, num mundo em que a informação, relevante e não relevante, circula velozmente à escala planetária. Ajudar é também estar atento e ensinar a estar atento não só ao comportamento em si mas a tudo o que ele possa significar em termos emocionais. A ansiedade não deve ser sempre interpretada como um sinal de vulnerabilidade: as “borboletas na barriga” que antecedem momentos de avaliação importantes não devem ser dramatizadas e podem mesmo ser estimulantes. Já estratégias debilitantes, que se instalam e perpetuam, como a auto-depreciação ou procrastinação, podem ser sinais de alerta de uma exacerbação debilitante da ansiedade.

Como terceira implicação, gostaríamos de sublinhar a importância da adequação do *feedback*, isto é, atentar ao seu timing, qualidade e quantidade. Já vimos que estamos perante uma geração que é bastante dependente do elogio e que não suporta a crítica negativa (Twenge, 2006). A credibilidade do emissor da persuasão verbal e social faz toda a diferença, como vimos aquando da apresentação das fontes de auto-eficácia. Por isso, há que elogiar o que é digno de elogio, dar um encorajamento honesto e na medida e altura certas. Não são aconselháveis prémios para o cumprimento de requisitos mínimos, tal só iria aumentar a motivação extrínseca. Um reforço atempado que se destina a uma pessoa e a um desempenho específicos, que refere, de forma realista, os seus

pontos fortes mas também fracos, é um melhor guia para futuros desempenhos. Para além disso, é mais memorável para o próprio e não fragiliza aqueles que, à volta, não recebem um feedback semelhante. Este encorajamento deve estar mais focado no esforço e persistência, algo que depende mais directamente do controlo pessoal, do que na aptidão ou inteligência. Muitas vezes, estamos a transmitir mensagens sem o sabermos ou mesmo sem o desejarmos. Há, por isso, que ser cuidadoso e estar atento porque as mensagens que são transmitidas, verbal ou não verbalmente, deliberada ou não deliberadamente, podem jamais ser esquecidas.

Os pais e professores também não se devem nunca esquecer que estão sempre a *servir de exemplo*. Quer queiram, quer não queiram, quer saibam, quer não saibam, são eleitos como modelos privilegiados nas experiências vicariantes dos seus educandos. A confiança é contagiosa e é um hábito (ou quem sabe um vício?), pelo que os pais, professores e mesmo escolas, famílias e sociedades mais auto-eficazes criam crianças e jovens também mais auto-eficazes. Ter sucesso ou ganhar é relativamente fácil de digerir, mais difícil será ter fracasso ou perder. Por isso, tão importante como aprender e ensinar a ter sucesso, é aprender e ensinar a perseverar quando se fracassa. Como tivemos oportunidade de referir, esta geração parece particularmente pouco preparada para lidar com contrariedades. Seria bom que os seus educadores soubessem ser modelos de mestria mas também de falibilidade, não quisessem estar sempre certos ou ter sempre razão.

O largamente discutido desfasamento entre as expectativas e a realidade não retira importância à preocupação que os educadores devem ter com a *orientação para o futuro*. Num mundo cada vez mais competitivo e interdependente, ganha ainda mais relevância o reforço da auto-determinação, a proactividade, a agência pessoal. Ao longo do processo, há que ir moldando a clareza e adequação das expectativas e incentivando a auto-reflexão, sem deixar que esta resvale para a obsessão ou para a auto-centragem. É importante aferir, de modo mais ou menos estruturado, a auto-eficácia dos jovens, porque ela nem sempre é evidente ou manifesta. Quanto mais cedo for avaliada, mais cedo é reflectida. No caso de tratarem de crenças menos adaptativas, torna também mais provável a sua permeabilidade à intervenção. Há que promover o optimismo, uma perspectiva risonha da vida, uma antecipação positiva do



futuro. Saber onde se quer chegar, visualizar o que mais se deseja, dá propósito à existência. O sonho é que comanda a vida, mas o seu valor motivacional é bastante limitado. Há que decompor os grandes sonhos em pequenas metas, cujo alcance vai sustentando a motivação e alimentando a confiança.



Bibliografia

- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability and resilience. In E.J. Anthony & B.J. Cohler (Eds.). *The invulnerable child*. (pp. 3-49). N.Y: The Guilford Press.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: University Press.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.). *Emerging adults in América. Coming of age in the 21st century* (pp.3-19). Washington: American Psychological Association.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Hemisphere Publishing Corporation.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Co, Publishers.
- Bandura, A. (2006^a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006^b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Bandura, A. (2008). The reconstrual of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory. In J. Baer, J. C. Kaufman & R. F. Baumeister (Eds.), *Are we free? Psychology and free will* (pp. 86-127). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A., Reese, L. & Adams, N.E. (1982). “Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1, 5-21.
- Betz, N. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behaviour*, 23, 329-345.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Cabral, M. V. e Pais, J. M. (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editores.
- Coimbra, S. (2000). *Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do 9.º ano* (dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coimbra, S. (2008). *Estudo diferencial de auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulta* (dissertação de doutoramento). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Costa, A. B., Baptista, I., Perista, P. e Carrilho, P. (2008). *Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- EUROSTAT (25/06/2009). *Social Cohesion*. Consultado em Janeiro de 2010 http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/structural_indicators/indicators/social_cohesion
- EUROSTAT (2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union 2010* (2010 edition). Luxembourg: European Union.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais da inteligência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faria, L. (2006). Personal conceptions of intelligence: definition, differentiation and emergence as an organizer and integrative model of other motivational constructs. *Psicologia*, XX, 2, 11-43.
- Fergus, S. & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent Resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*, 26, 399-419.
- Ferreira, V. S., Fernandes, A. M., Vieira, J., Puga, P. e Barrisco (2006). *A condição juvenil portuguesa na viragem do milénio: Um retrato longitudinal através de fontes estatísticas oficiais: 1990-2005*. Lisboa: Secretaria de Estado da Juventude.



- Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fouad, N. & Smith, P. L. (1996). A test of social cognitive model for middle school students: Math and Science. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 3, 338-346.
- GEPE/ME/INE, IP (2009). *50 anos de estatísticas da educação*. Lisboa: GEPE/INE.
- Garmezy, N. (1993). Vulnerability and resilience. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Widaman (Eds.). *Studying lives through time* (pp. 377-397). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Hamburg, D. A. (1990). The critical transition of adolescence. In R. E. Muuss (Ed.) *Adolescent behavior and society. A book of readings* (4.^a Edição) (pp. 5-10). McGraw Hill Publishing Company.
- Hannah, J. S. & Kahn, S. E. (1989). The relationship of socioeconomic status and gender to the occupational choices of grade 12 students. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 161-178.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lopez, F. G. & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41, 3-12.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (pp. 3-33). NY: Plenum Press.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovi, J., Long, J. D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094.
- Masten, A. S., Obradovi, J. & Burt, K. B. (2006). Resilience in emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes and functions. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.). *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century* (pp. 173-190). Washington: American Psychological Association.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 2, 185-204.
- Ministério da Educação (7/12/2005). *Medidas de combate ao insucesso escolar* [Edição electrónica]. Consultado em Janeiro de 2010. <http://www.min-edu.pt/np3/3714.html>
- Ministério da Educação (24/8/2009). *Apresentação dos resultados escolares 2008/2009*. Consultado em Janeiro de 2010. <http://www.min-edu.pt/np3/4519.html>
- Morrow, R. & Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Afrontamento.
- Muuss, R. E. (1990). *Adolescent behavior and society. A book of readings* (4th ed.) McGraw-Hill Publishing Company.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris: OECD
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscoitos: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.
- Pajares, F. (2006). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A. e Padinha, L. (2007). PISA 2006. *Competências científicas dos alunos portugueses*. GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Consultado em Setembro de 2008. <http://www.gave.min-edu.pt>
- Post-Krammer, P. & Smith, P. L. (1985). Sex differences in career self-efficacy, consideration, and interests of eighth and ninth graders. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 551-559.
- Post-Krammer, P. & Smith, P. L. (1986). Sex differences in math and science career self-efficacy among disadvantaged students. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 89-101.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 5/6, 305-324.



- Twenge, J. M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable than ever before*. NY: Free Press.
- Twenge, J. M. (2009). Status and gender: The paradox of progress in an age of narcissism. *Sex Roles*, 61, 338-340.
- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2008). Increases in positive self-views among high school students. Birth-cohort changes in anticipated performance, self-satisfaction, self-liking, and self-competence. *Psychological Science*, 19, 11, 1082-1086.
- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2009). *Living in the age of entitlement: The narcissism epidemic*. NY: Free Press.
- Twenge, J. M., Konrath, S. & Foster, J. D. (2008). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality*, 76, 4, 875-901.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to the midlife: Risk, resilience, and recovery*. New York: Cornell University Press.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.