

PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA: A MOTIVAÇÃO NA TEORIA COGNITIVA SOCIAL

Mário Azevedo, 1993
Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências

A teoria cognitiva social, desenvolvida por Bandura através dum conjunto de investigações relatadas em vários artigos e livros, representa a última posição teórica deste autor. Bandura (1969) começou por defender teorias de *modificação do comportamento* muito próximas do comportamentismo, adotou seguidamente uma teoria mais distanciada do comportamentismo e mais próxima das teorias cognitivas, que designou por *teoria de aprendizagem social* (Bandura, 1977) e revelou ainda maior aceitação do paradigma cognitivo quando designou a sua teoria como *teoria cognitiva social* (Bandura, 1986).

Bandura (1986) entende a motivação como um comportamento dirigido a um objetivo, ativado e sustentado através das expectativas acerca dos resultados antecipados das ações de cada um e da percepção de autoeficácia para executar aquelas ações. Os pontos da teoria cognitiva social mais relevantes para o estudo da motivação são a percepção de autoeficácia, o estabelecimento de objetivos, as consequências vicariantes resultantes da observação de modelos ou da comparação social e as expectativas de resultados.

1 Perceção de Autoeficácia

O conceito de autoeficácia proposto por Bandura parece ter sido inspirado pelo conceito de efectância, da autoria de White (1959). O estudo da autoeficácia foi inicialmente desenvolvido em ligação com a psicologia clínica (Bandura, 1978). *Autoeficácia percebida* é definida por Bandura (1982) como o juízo pessoal do nível de execução das atividades requeridas para lidar com determinada situação ou, de uma forma mais breve, como uma percepção de competência bem determinada pela situação. A teoria cognitiva social defende que a autoeficácia ou competência percebida juntamente com o autocontrolo percebido têm um papel na motivação e desempenho (Bandura, 1986). O sentimento de autocontrolo influencia o desenvolvimento de competências, a percepção de autoeficácia e as capacidades de autorregulação que aumentam a autodirecionalidade. O exercício do autocontrolo exige instrumentos de agência pessoal e autossegurança no uso desses instrumentos. As percepções de eficácia e de autocontrolo influenciam-se mutuamente e são função das competências desenvolvidas e da autorregulação (McCombs, 1988).

Os indícios de que o aluno dispõe para julgar acerca da eficiência da própria aprendizagem servem para determinar a autoeficácia percebida. Bandura (1982) refere quatro indícios:

1. experiência anterior no desempenho da tarefa e na consecução de objetivos (os êxitos e fracassos que resultam do desempenho aumentam ou diminuem a percepção de eficácia);
2. experiência vicariante (assistência ao desempenho com sucesso de outras pessoas consideradas semelhantes ao sujeito ajuda a estabelecer um padrão de autoeficácia);
3. persuasão verbal (informações de pessoas fiáveis sobre as próprias capacidades vem complementar a informação diretamente obtida); e
4. sintomas fisiológicos (sensação de tensão, fadiga ou excitação fornecem indicações das capacidades próprias).

2 Observação e Motivação

O desenvolvimento das funções autorregulatórias exige padrões de autoavaliação, formados por modelação. A observação de modelos conduz à *comparação social*. Como observa Mucchielli (1976), quando faltam dados objetivos, o indivíduo é arrastado para a observação social e para a conformidade social para satisfazer dois tipos de necessidades: a necessidade de informação e a necessidade de aprovação. É mais provável que as pessoas recorram à informação advinda da comparação social quando não dispõem de dados objetivos sobre as próprias capacidades. Quanto mais semelhantes ao observador forem os modelos, maior é a possibilidade de se induzirem no observador ações semelhantes às do modelo. O desempenho que atinge o nível dos padrões pessoais resulta num sentimento de satisfação que desenvolve o interesse e aumenta o sentimento de autoeficácia (Bandura, 1982). Note-se que também aqui os efeitos motivacionais das consequências vicariantes dependem da autoeficácia.

3 Objetivos, Expectativas e Autoeficácia

O estabelecimento de objetivos e a autoavaliação do progresso são importantes elementos da motivação, na medida em que permitem criar autoincentivos, e são também elementos importantes no fomento da autoeficácia, na medida em que favorecem a consecução de objetivos. Por um lado, a discrepância entre objetivos e desempenho induz a motivação para a mudança; por outro lado, a percepção do progresso ajuda na persistência do comportamento.

Bandura e Schunk (1981) concluíram que o estabelecimento de subobjetivos próximos promove a percepção de causação pessoal e, conseqüentemente, o interesse intrínseco. Existe uma relação entre os seguintes processos: subobjetivos próximos, percepções de autoeficácia, causação pessoal, interesse intrínseco, desempenho. Como afirma Schunk (1991), um aluno pode desejar o elogio do professor (estabelecimento de objetivos), acreditar que uma resposta certa obterá esse elogio (expectativas positivas de resultados) e, no entanto, não responder se duvidar da própria capacidade para responder corretamente (baixa autoeficácia percebida). O estabelecimento de objetivos permite a avaliação por referência a padrões internos e, através desse processo metacognitivo de avaliação, aumenta a autoeficácia, autocontrole, motivação e desempenho.

O reforço é visto, não como um mero fortalecimento das respostas, mas como uma informação acerca dos resultados prováveis do próprio desempenho. Esta informação conduz à formação de expectativas que influenciam a motivação se houver uma percepção adequada de autoeficácia.

4 Aplicações Educacionais

Dum ponto de vista da teoria cognitiva social, o ambiente escolar influencia a motivação sobretudo através da percepção de autoeficácia e da observação de modelos (Schunk, 1991). A autoeficácia afeta o nível do objetivo, o desempenho, o empenhamento no objetivo e a escolha quantitativa específica do objetivo. A autoeficácia é afetada pelo treino em estratégias da tarefa (como o estabelecimento de objetivos). Possivelmente o treino de novas atribuições não é suficiente, uma vez que a autoeficácia depende de outras variáveis além do esforço, tais como a capacidade para agir sob tensão e a adaptabilidade a novas situações. Nesta linha, Schunk conclui que a relação entre autoeficácia, motivação e realização são funções de diferentes práticas educacionais, tais como a estratégias atribucionais de fidebeque, estabelecimento de objetivos, estratégias de comparação social e contingências de recompensa.

Em suma, os principais aspetos que influenciam as expectativas e a autoeficácia são os seguintes:

1. oportunidade de sucesso,
2. estabelecimento de objetivos,
3. objetivos instrucionais ("Isto sai no teste"),
4. dificuldade das matérias,
5. tipo de processamento de informação requerida (materiais escritos, exposições orais, meios audiovisuais)
6. treino de estratégias,

7. tipo de apresentação das matérias,
8. fidebeque do professor,
9. modelos,
10. recompensa,
11. fidebeque atribucional.

É de notar que o processo de comparação social na sala de aula pode trazer problemas se o professor não escolhe judiciosamente o modelo de comparação ou se o comportamento subsequente do aluno não está à altura das expectativas. Como alternativa à provocação da comparação social, Schunk (1991) sugere a veiculação de informação direta ("Eu sei que isto está ao seu alcance") e a sugestão de objetivos a curto prazo (o que sugere que o aluno tem as capacidades necessárias).

5 Referências

- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. Nova Iorque: Holt, Reinhart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Annual Review of Behavior Therapy*, 6, 99-137.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive, and Affective Learning Strategies. Em C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Mucchielli, R. (1976). *La Dynamique des Groupes*. Paris: ESP
- Schunk, D. H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Nova Iorque: Macmillan.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.