



AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA: DIFERENÇAS ENTRE CURSOS DE CARÁCTER GERAL E PROFISSIONAL NO ENSINO SECUNDÁRIO PORTUGUÊS

Susana MAGALHÃES

Sílvia Pina NEVES

Nelson LIMA SANTOS

Universidade Fernando Pessoa Porto/Portugal

Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação da Universidade do Porto-Porto/Portugal

Universidade Fernando Pessoa / Porto/Portugal

RESUMO

O Ensino Secundário Português oferece um vasto leque de modalidades de formação com objectivos distintos, estando a escolha por uma delas relacionada com as oportunidades sócio-económicas, interesses, projectos, aspirações/expectativas pessoais, escolares e/ou profissionais dos alunos, bem como com as percepções que estes formam acerca das suas próprias capacidades e competências.

Neste quadro, considerando o auto-conceito de competência como a percepção acerca das capacidades para lidar de forma eficaz com o ambiente, nomeadamente do ponto de vista cognitivo, social e de criatividade, desenvolvemos um estudo diferencial com 403 alunos que frequentam duas vias/modalidades distintas do Ensino Secundário - Cursos de Carácter Geral e Cursos Profissionais -, utilizando a *Escala de Auto-Conceito de Competência* de Rätty e Snellman (1992), adaptada ao contexto português por Faria, Lima Santos e Bessa (1996).

Os resultados mostram que o auto-conceito de competência se diferencia em função do género, do nível de escolaridade e do nível sócio-económico, corroborando outros estudos portugueses. As diferenças em função da via/modalidade de ensino favorecem os alunos que frequentam Cursos de Carácter Geral, facto este que pode estar relacionado com os diferentes objectivos e actividades valorizados por cada via/modalidade, o que sugere a promoção de um desenvolvimento diferenciado da percepção de competência pessoal.

1. INTRODUÇÃO

O contexto escolar apresenta-se como um dos principais contextos de desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo para a formação e desenvolvimento de percepções e avaliações acerca das suas próprias capacidades e competências em vários domínios.

Neste contexto, as diferentes vias vocacionais de ensino, ao implicarem diferentes objectivos, actividades e saídas escolares/profissionais, estão orientados para alunos com interesses, motivações e projectos escolares e/ou profissionais diversificados, daí a pertinência de se avaliar o auto-conceito de competência de alunos que frequentam vias/modalidades de ensino distintas.

Por outro lado, variáveis como o género, o nível de escolaridade e o nível sócio-económico de pertença mostram-se importantes no estudo da diferenciação e do desenvolvimento do auto-conceito de competência.

Assim, neste trabalho pretendemos estudar a diferenciação do auto-conceito de competência em função do género, do nível de escolaridade, do nível sócio-económico e da via/modalidade de ensino, junto de uma amostra alunos que frequentam Cursos de Carácter Geral e Cursos Profissionais no ensino secundário português.

2. AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Vários autores referem que, de um modo geral, o auto-conceito diz respeito à percepção que o indivíduo tem acerca de si próprio (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991b; Vaz Serra, 1986), acrescentando que, mais particularmente, este construto inclui as percepções que o indivíduo possui acerca das suas características, tais como "aparência, competência, atitudes, valores e grau de aceitação social, ..." (Fontaine, 1991a: 14).

De acordo com a perspectiva diferencial e multidimensional, o auto-conceito é um construto multifacetado, englobando dimensões intelectuais, físicas, sociais, morais e emocionais (Faria & Fontaine, 1990, 1995) entre outras. Neste sentido, o auto-conceito de competência constitui uma das dimensões específicas do auto-conceito, podendo ser definido como o conjunto de "percepções [acerca] da capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente" (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000: 207), "em diferentes domínios (...), como por exemplo, o social, o físico, o cognitivo e o emocional" (Faria & Fontaine, 1992: 42).

2.1. Diferenciação do auto-conceito de competência

2.1.1. Em função do género

A maior parte dos estudos realizados neste domínio apresentam diferenças significativas em função do género, nomeadamente em dimensões sociais e relacionadas com a criatividade. Assim, embora as raparigas se percepcionem como mais competentes em termos de "cooperação social", já os rapazes percepcionam-se como mais competentes no que respeita à "assertividade social" e ao "pensamento divergente", sendo esta última uma dimensão ligada à criatividade. Estas diferenças corroboram os resultados encontrados noutros contextos culturais, sustentando assim os estereótipos "que atribuem à mulher um papel mais relevante no domínio da cooperação com os outros e nas relações interpessoais" (Faria & Lima Santos, 2001: 228).

Ao nível cognitivo, não são observadas diferenças no auto-conceito de competência, sugerindo que raparigas e rapazes se percepcionam como igualmente competentes (Faria & Lima Santos, 1997, 1999, 2001), o que apoia outros estudos realizados no contexto português (Fontaine, 1991a; 1991b), mas contraria resultados encontrados noutros contextos culturais (Faria & Lima Santos, 2001). Neste sentido, se considerarmos, por um lado, "os atributos cognitivos (...) como a essência da inteligência (Mugny & Carugati, 1989; Rätty & Snellman, 1992)" (Faria & Lima Santos, 2001: 228) e, por outro lado, o facto de os estudos apresentados não identificarem diferenças ao nível cognitivo, então podemos afirmar que no contexto português os estereótipos sexuais em termos de

competências cognitivo-rationais vs. sócio-emocionais não se comprovam (Faria, 1998, citado por Faria & Lima Santos, 2001), ainda que se observem diferenças quanto ao género em dimensões sócio-emocionais (tais como a cooperação) a favor da amostra feminina.

2.1.2. Em função do nível de escolaridade

Quanto ao nível de escolaridade, Faria e Lima Santos (2001) e Lima Santos e Faria (1999) observaram diferenças significativas ao nível cognitivo e social. Nos estudos realizados por estes autores, observa-se que, por um lado, os alunos que frequentam níveis de escolaridade mais elevados se percebem como mais competentes nas dimensões cognitivas de "resolução de problemas", de "prudência na aprendizagem" e de "sofisticação ou motivação para aprender" e na dimensão social de "assertividade" (Faria & Lima Santos, 2001; Lima Santos & Faria, 1999), e que, por outro lado, os alunos do 11º ano se percebem como mais competentes em termos de "pensamento divergente" (dimensão ligada à criatividade) quando comparados com os alunos que frequentam o ensino universitário (Faria & Lima Santos, 2001).

Ora, sabemos que a dimensão de "resolução de problemas" não avalia apenas as percepções de competência no domínio cognitivo, mas também a capacidade de aplicação dos conhecimentos à prática. "Este último aspecto, em particular, parece não ser uma característica suficientemente desenvolvida pelo ensino secundário em geral, em que se valorizam mais os ensinamentos teóricos do que a sua aplicação prática" (Faria & Lima Santos, 2001: 228), daí a justificação dos resultados encontrados, a favor dos alunos que frequentam níveis de escolaridade mais elevados. Por sua vez, os resultados encontrados na dimensão "sofisticação ou motivação para aprender", também a favor dos alunos que frequentam níveis de escolaridade mais elevados, podem estar a reflectir o desejo de investir e aprender, presente nos jovens que frequentam um contexto desafiante como o ensino universitário (Faria & Lima Santos, 2001). Partindo do pressuposto teórico de que a motivação se constrói a partir de experiências de sucesso e de fracasso e do confronto com os desafios da aprendizagem (Faria & Lima Santos, 2001), os alunos do ensino universitário, devido às experiências subjacentes à transição do ensino secundário para o ensino superior, são os que apresentam mais condições para fazerem auto-avaliações mais positivas em termos cognitivos (Faria & Lima Santos, 2001), quando comparados com os alunos do ensino secundário.

Quanto à dimensão de "assertividade social", os resultados apontam no sentido desta dimensão ser semelhante às dimensões cognitivas em termos de processos desenvolvimentais (Lima Santos & Faria, 1999), daí que as diferenças sejam a favor dos alunos de níveis de ensino mais elevados.

Por último, a necessidade de um maior investimento no domínio cognitivo exigida pelo actual ensino universitário, pode estar a "levar ao desinvestimento no domínio da criatividade, podendo conduzir a uma subavaliação nestes domínios" (Faria & Lima Santos, 2001: 228), justificando-se desta forma os resultados inferiores na dimensão de criatividade (pensamento divergente) por parte dos alunos do ensino superior comparativamente aos alunos do ensino secundário (Faria & Lima Santos, 2001).

2.1.3. Em função do nível sócio-económico (NSE)

No que respeita à avaliação do auto-conceito de competência académico em função do nível sócio-económico (NSE), os estudos realizados até ao momento em diversos contextos socioculturais apresentam resultados diferenciais contraditórios (Fontaine, 1991a). Fontaine (1991a), num estudo realizado no contexto escolar português com 516 alunos dos 5º, 7º e 9º anos de escolaridade, verifica que os alunos pertencentes ao NSE médio apresentam um auto-conceito de competência académico mais baixo do que os alunos pertencentes aos NSE alto e NSE baixo. Contrariamente, Veiga (1990) encontra diferenças no auto-conceito escolar a favor dos NSE mais

altos.

Curiosamente, noutros contextos culturais, existem, por um lado, alguns estudos que encontram diferenças significativas no auto-conceito a favor dos sujeitos de NSE mais elevados (Richman *et al.*, 1986; citados por Fontaine, 1991a; Veiga, 1990) e, por outro lado, estudos que encontram diferenças a favor dos sujeitos de NSE mais baixos (Marsh & Parker, 1984; Trowbridge, 1972; todos citados por Fontaine, 1991a), e, finalmente, outros estudos que apontam para uma ausência de diferenciação em função do NSE (Bachman & O'Malley, 1986; Mayurama, Rubin & Kingsbury, 1981; O'Malley & Bachman, 1979; todos citados por Fontaine, 1991a).

Ainda no contexto escolar português, Faria e Lima Santos (1997, 1999) observaram diferenças no auto-conceito de competência nas dimensões cognitivas de "resolução de problemas" e de "prudência na aprendizagem" a favor do NSE mais elevado, quando comparados com os de NSE médio e NSE baixo. Estas diferenças corroboram os resultados dos estudos de Veiga (1990). Deste modo, os autores destacam que "o facto dos sujeitos de NSE alto terem, em geral, melhores resultados escolares, pode explicar o facto de se perceberem como mais competentes nos domínios cognitivos" (Faria & Lima Santos, 1997: 90), apontando para uma relação entre o auto-conceito de competência, o estatuto sócio-económico e a realização escolar.

2.1.4. Relação com via/modalidade de ensino

No que respeita à via/modalidade de ensino (que aqui se refere à via curricular frequentada pelos alunos no ensino secundário, especificamente Cursos de Carácter Geral vs. Cursos Profissionais), não se encontram estudos que elucidem quanto à sua relação com o auto-conceito de competência, pelo que vão ser apresentadas algumas considerações teóricas que podem apoiar a fundamentação de uma possível relação entre o auto-conceito de competência e a variável via/modalidade de ensino.

Os Cursos de Carácter Geral e os Cursos Profissionais constituem duas vias/modalidades do ensino secundário distintas, evidenciando por isso diferenças entre si, nomeadamente no que respeita aos objectivos, aos destinatários, à certificação e às saídas escolares e/ou profissionais, entre outros aspectos (Quadro 1).

Quadro 1 – Diferenças entre os Cursos de Carácter Geral e os Cursos Profissionais

Modalidades	Destinatários	Certificação	Saídas escolares e/ou profissionais
Cursos de Carácter Geral	Jovens com o 9º ano de escolaridade. Principalmente alunos que pretendam prosseguir estudos a nível superior.	Diploma de conclusão de estudos secundários.	Prosseguimento de estudos a nível superior.
Cursos Profissionais	Jovens com o 9º ano de escolaridade. Principalmente alunos que pretendam ingressar no mundo do trabalho.	Diploma de conclusão de estudos secundários. Diploma de qualificação profissional de nível 3.	Ingresso no mercado de trabalho (como técnico intermédio especializado numa profissão). Prosseguimento de estudos a nível superior.

Adaptado de M.E./D.E.S. (1999)

Ora, a partir destas diferenças podemos identificar algumas características dos alunos que frequentam cada uma dessas vias/modalidades, no sentido de encontrarmos alguns indicadores de como o auto-conceito de competência se pode diferenciar em função da escolha entre uma ou outra via/modalidade de ensino (Quadro 2).

Neste sentido, pressupomos que, ao existirem diferenças entre os Cursos de Carácter Geral e os

Cursos Profissionais, o auto-conceito de competência se irá diferenciar em função da via/modalidade de ensino, favorecendo os alunos dos Cursos de Carácter Geral.

Quadro 2 – Identificação de características dos alunos em função da via/modalidade de ensino frequentada

<i>Tendo em conta que...</i>	
<i>... os Cursos de Carácter Geral:</i>	<i>... os Cursos Profissionais:</i>
i) oferecem um diploma de estudos secundários (12º ano), tendo como principal finalidade preparar os alunos para o ingresso no ensino superior;	i) para além do diploma de estudos secundários (12º ano), oferecem uma qualificação profissional de nível 3, tendo como principal finalidade preparar os alunos para o exercício de uma actividade profissional;
ii) dedicam uma maior carga horária às componentes de formação geral e específica;	ii) dedicam uma maior carga horária à componente de formação técnica;
iii) são cursos não financiados...	iii) são cursos financiados...
<i>... podemos pressupor que estas vias/modalidades de ensino são respectivamente frequentadas por alunos que na sua maioria:</i>	
i) pretendem o ingresso no ensino superior a curto prazo;	i) pretendem o ingresso no mundo do trabalho a curto prazo;
ii) se interessam por actividades escolares de componente mais teórica do que prática;	ii) se interessam por actividades escolares de componente mais prática do que teórica;
iii) pertencem a níveis sócio-económicos mais favorecidos.	iii) pertencem a níveis sócio-económicos mais desfavorecidos.

3. ESTUDO DIFERENCIAL

3.1. Objectivos e hipóteses

O objectivo deste estudo é avaliar as diferenças no auto-conceito de competência em função do género, do nível de escolaridade, do nível sócio-económico (NSE) e da via/modalidade de ensino.

Para tal, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Em função do *sexo*, esperamos encontrar diferenças significativas na dimensão social de “cooperação” a favor do sexo feminino, e na dimensão social de “assertividade” e na dimensão criativa de “pensamento divergente” a favor do sexo masculino.

Hipótese 2: Ainda em função do *sexo*, não esperamos encontrar diferenças significativas nas dimensões cognitivas.

Hipótese 3: Em função do *nível de escolaridade*, esperamos encontrar diferenças significativas nas dimensões cognitivas de “sofisticação” e de “resolução de problemas” a favor dos níveis de escolaridade mais altos, e na dimensão criativa de “pensamento divergente” a favor dos níveis de escolaridade mais baixos.

Hipótese 4: Em função do *nível sócio-económico*, esperamos encontrar diferenças significativas na dimensão cognitiva de “resolução de problemas” e de “prudência” a favor dos níveis sócio-económicos mais altos.

Hipótese 5: Em função da *via/modalidade de ensino*, esperamos encontrar diferenças no auto-conceito de competência a favor dos alunos dos Cursos de Carácter Geral.

3.2 Metodologia

3.2.1. Amostra

A amostra é composta por 403 alunos, sendo 236 (58,6%) do sexo feminino e 167 (41,4%) do sexo masculino; 25,3% do 10º ano, 34,7% do 11º ano e 40% do 12º ano de escolaridade; 51,9% do NSE baixo, 33,7% do NSE médio e 14,4% do NSE alto; 55,3% de Cursos de Carácter Geral e 44,7% de Cursos Profissionais. São alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 28 anos ($M = 17$ e $DP = 1,45$), que na sua maioria (59,8%) nunca reprovaram.

3.2.2. Instrumento e procedimento

Para a avaliação do auto-conceito de competência utilizamos a *Escala de Auto-Conceito de Competência* (E.A.C.C.) da autoria de Råty e Snellman (1992), adaptada ao contexto português por Faria, Lima Santos e Bessa (1996). A E.A.C.C. é constituída por 31 itens, sendo cada um avaliado numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (desde 1 – "Não tenho mesmo nada desta característica" até 5 – "Tenho mesmo muito desta característica"), em que "1" indica um baixo auto-conceito de competência e "5" um alto auto-conceito de competência, reflectindo o grau em que cada indivíduo se auto-caracteriza em cada domínio de competência. Os itens da E.A.C.C. estão organizados em 3 dimensões gerais, a saber: *Cognitiva* (inclui 3 subescalas: Resolução de Problemas, Sofisticação ou Motivação para Aprender e Prudência na Aprendizagem); *Social* (inclui 2 subescalas: Cooperação Social e Assertividade Social); e *Criatividade* (inclui 1 subescala: Pensamento Divergente).

Neste estudo, a E.A.C.C. foi sujeita a um pré-teste com reflexão falada, realizado com 10 alunos do 9º ano de escolaridade, de modo a garantir que os seus itens fossem compreendidos pela amostra de forma unívoca. A administração foi feita colectivamente por grupos-turma e decorreu em tempo e sala de aula.

3.2.3. Resultados

3.2.3.1. Em função do género

Os resultados do estudo das diferenças em função do género revelam que as raparigas apresentam um auto-conceito de competência mais favorável nas subescalas de "Sofisticação ou Motivação para Aprender" e de "Cooperação Social", e os rapazes na subescala de "Pensamento Divergente" (Quadro 3).

Assim, a hipótese 1 confirma-se parcialmente, verificando-se que as raparigas se percebem de forma mais positiva em termos de "Cooperação Social", e os rapazes em termos de "Pensamento Divergente" (referente à dimensão criatividade), podendo este resultado ser um reflexo dos estereótipos sociais "que atribuem às mulheres um papel mais relevante no domínio da relação com os outros e nas relações interpessoais" (Faria & Lima Santos, 2001: 228). Por seu turno, a hipótese 2 não se confirma parcialmente, uma vez que se observam diferenças significativas na subescala cognitiva de "Sofisticação ou Motivação para Aprender" a favor das raparigas, contrariando os estudos realizados no contexto português (Faria & Lima Santos, 2001; Fontaine, 1991b), pelo que poderá estar apenas a reflectir a especificidade desta amostra.

Quadro 3 – Diferenças no auto-conceito de competência em função do género

	Feminino (N= 236)		Masculino (N=167)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig</i>
	M	DP	M	DP			
Sofist. ou Motiv. para Aprender	17,30	2,69	16,13	2,97	4,100	401	0,000*
Cooperação Social	24,62	2,80	22,95	3,46	5,334	401	0,000*
Pensamento Divergente	13,29	2,70	14,70	2,75	-5,102	401	0,000*

* $p \leq 0,05$

3.2.3.2. Em função do nível de escolaridade

Em função do nível de escolaridade, observamos que os alunos do 12º ano se percebem como mais competentes em duas subescalas cognitivas, nomeadamente na de “Resolução de Problemas”, quando comparados com os alunos dos 10º e 11º anos, e na de “Sofisticação ou Motivação para Aprender”, quando comparados com os alunos do 11º ano (Quadro 4).

Quadro 4 – Diferenças no auto-conceito de competência em função do nível de escolaridade

	10º ano (N= 102)		11º ano (N= 140)		12º ano (N= 161)		ANOVA			Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>sig</i>	<i>LSD</i>
Resolução de Problemas	23,82	3,27	24,19	3,71	25,12	3,15	5,321	2	0,005*	12º > 10º e 11º
Sofist. ou Mot. para Aprender	16,58	3,07	16,48	2,90	17,26	2,65	3,215	2	0,041*	12º > 11º

* $p \leq 0,05$

Deste modo, confirma-se parcialmente a hipótese 3, encontrando-se diferenças significativas nas duas subescalas cognitivas previstas (“Resolução de Problemas” e “Sofisticação ou Motivação para Aprender”), a favor dos alunos do 12º ano – o nível de escolaridade mais elevado em estudo –, mas não se observando diferenças significativas na subescala de criatividade “Pensamento Divergente”.

Se, por um lado, os alunos do 12º ano vêem as suas estruturas cognitivas mais desenvolvidas devido à maturação própria do crescimento físico e psicológico, por outro lado, são os que se encontram mais próximos de concretizar mais uma escolha vocacional, o que pode levar a que estes alunos estejam mais atentos às exigências de uma nova faceta do seu processo de aprendizagem, quer venham a investir no prosseguimento dos seus estudos, quer venham a investir no exercício de uma actividade profissional, pois ambos os contextos exigem uma aprendizagem contínua. Este facto pode explicar que os alunos do 12º ano se percepcionem como mais competentes em domínios intimamente relacionados com os processos de aprendizagem, nomeadamente no que respeita à resolução de problemas (que se prende com a organização e a aplicação de informações e aprendizagens) e à sofisticação ou motivação para aprender (que se prende com o investimento nos modos de aprender e nos modos de aplicar as aprendizagens).

Por sua vez, a inexistência de diferenças na subescala de criatividade “Pensamento Divergente” pode estar relacionada com o facto de os alunos da amostra pertencerem a três níveis de escolaridade – 10º, 11º e 12º – nos quais as tarefas escolares não são muito diferenciadas no modo como se reportam à criatividade.

3.2.3.3. Em função do nível sócio-económico (NSE)

Nesta variável, encontramos diferenças significativas na subescala “Resolução de Problemas”, favorecendo o NSE alto quando comparado com o NSE baixo, e nas subescalas “Sofisticação ou

Motivação para Aprender”, “Assertividade Social” e “Pensamento Divergente”, desfavorecendo o NSE baixo quando comparado com os outros dois níveis (Quadro 5).

Quadro 5 – Diferenças no auto-conceito de competência em função do NSE Baixo

	Baixo (N= 209)		Médio (N= 136)		Alto (N= 58)		ANOVA			Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	F	gl	sig	LSD
Resolução de Problemas	24,08	3,43	24,72	3,17	25,29	3,80	3,423	2	0,034*	A > B
Sofist. ou Mot. para Aprender	16,36	2,91	17,21	2,59	17,53	3,09	5,793	2	0,003*	B < M e A
Assertividade Social	18,29	2,95	19,36	2,84	19,84	3,45	8,784	2	0,000*	B < M e A
Pensamento Divergente	13,49	2,78	14,18	2,68	14,55	2,96	4,530	2	0,011*	B < M e A

* $p \leq 0,05$; B: NSE Baixo; M: NSE Médio; A: NSE Alto.

Estes resultados vêm confirmar parcialmente a hipótese 4. Considerando que os alunos do NSE alto são aqueles que, em geral, obtêm melhores resultados escolares (Faria & Lima Santos, 1997), pode levar a que se percepcionem como mais competentes nos domínios cognitivos, explicando, assim, as diferenças encontradas nas subescalas cognitivas de “Resolução de Problemas” e de “Sofisticação ou Motivação para Aprender”, e também na subescala de “Assertividade Social”, uma vez que esta se apresenta fortemente associada às dimensões cognitivas, enquanto domínio respeitante à “capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar ações” (Faria & Lima Santos, 1998: 183-184).

Encontramos, ainda, diferenças no domínio da criatividade, as quais podem ser um reflexo das diferentes experiências e oportunidades que os diversos padrões de vida dos diferentes níveis sócio-económicos oferecem, sugerindo que a percepção de uma maior competência dos alunos de NSE alto pode estar relacionada com a maior facilidade de acesso e, conseqüente, maior familiarização com actividades e experiências ligadas à criatividade. Deste modo, torna-se clara a influência do meio sócio-cultural na formação e desenvolvimento do auto-conceito de competência (Simões, 1997; Simões & Vaz Serra, 1987).

3.2.3.4. Em função da via/modalidade de ensino

Os resultados mostram diferenças significativas nas subescalas “Resolução de Problemas”, “Prudência na Aprendizagem”, “Sofisticação ou Motivação para Aprender”, “Cooperação Social” e “Assertividade Social”, sendo todas a favor dos alunos que frequentam Cursos de Carácter Geral (Quadro 6).

Quadro 6 – Diferenças no auto-conceito de competência em função da via/modalidade de ensino

	Cursos de Carácter Geral (N= 223)		Cursos Profissionais (N=180)		t	gl	sig
	M	DP	M	DP			
Resolução de Problemas	25,10	3,17	23,68	3,56	4,23	401	0,000*
Prudência na Aprendizagem	13,70	2,04	13,14	2,31	2,57	401	0,010*
Sofist. ou Mot. para Aprender	17,30	2,89	16,21	2,73	3,86	401	0,000*
Cooperação Social	24,30	3,08	23,47	3,28	2,59	401	0,010*
Assertividade Social	19,47	2,81	18,13	3,17	4,48	401	0,000*

* $p \leq 0,05$

Confirma-se, assim, a hipótese 5. Como vemos, os alunos que frequentam Cursos de Carácter Geral percebem-se como mais competentes nos domínios cognitivo e social. Na base desta diferenciação do auto-conceito de competência podem estar factores relacionados com os objectivos, as exigências e as actividades valorizadas por cada via/modalidade de ensino, as quais podem estar a estimular de forma diferenciada o desenvolvimento da competência ao nível cognitivo e social.

4. CONCLUSÕES

Os resultados diferenciais confirmaram totalmente a hipótese 5 e parcialmente as hipóteses 1, 2, 3 e 4.

Em função do género, tal como noutros estudos (Faria & Lima Santos, 1999, 2001), verificamos que as diferenças encontradas estão relacionadas com estereótipos sociais que atribuem a raparigas e a rapazes papéis diferenciados, que se prendem nomeadamente com a sofisticação ou motivação para aprender, com a cooperação social e com a criatividade.

Em função do nível de escolaridade, observamos que os alunos do 12º ano se percebem como mais competentes em duas subescalas cognitivas, o que pode estar relacionado quer com factores desenvolvimentais, quer com o facto desses alunos estarem a concluir o ensino secundário e prestes a concretizar um escolha vocacional, o que os poderá tornar mais atentos às especificidades da aprendizagem, levando-os a perceberem-se como mais competentes nos domínios cognitivos intimamente relacionados com a aprendizagem. Observamos, ainda, uma ausência de diferenças na subescala de “Pensamento Divergente”, ao contrário do previsto, sugerindo que as actividades curriculares dos três níveis de escolaridade em estudo não são muito diferenciadas no modo como se reportam à criatividade.

Em função do nível sócio-económico, verificamos que as diferenças não residem somente no domínio cognitivo, estendendo-se também ao domínio da criatividade, favorecendo os NSE mais elevados. Deste modo, constatamos que o meio sócio-cultural influencia a formação e o desenvolvimento diferenciado do auto-conceito de competência.

Em função da via/modalidade de ensino, encontramos diferenças significativas a favor dos alunos que frequentam Cursos de Carácter Geral, o que sugere que a opção por uma determinada via/modalidade de ensino pode promover o desenvolvimento diferenciado da competência em domínios distintos, influenciando a percepção de competência pessoal nesses domínios.

Finalmente, e em síntese, é de referir que a generalização destes resultados deve ter em atenção a necessidade de avançarmos com novos estudos de confirmação empírica, com amostras mais alargadas no contexto educativo português, privilegiando a comparação entre Cursos de Carácter Geral e Cursos Profissionais, no sentido de aprofundar as implicações motivacionais de escolhas vocacionais diferenciadas no Ensino Secundário.

5. BIBLIOGRAFIA

- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.

- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1995). Adaptação do *Self-Perception Profile for Children* (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 10 (3), 129-142.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (1997). Auto-conceito de competência: Diferenças em função do sexo e do nível sócio-económico. In L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. V, pp. 85-92). Braga: APPORT.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (1998). Escala de auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2, 175-184.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (1999). Escala de auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto português. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp. 448-467). Braga: APPORT.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Faria, L., Lima Santos, N. & Bessa, N. (1996). Auto-conceito de competência: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves & M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. IV, pp.165-176). Braga: APPORT.
- Faria, L., Rurato, P., & Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2, 203-219.
- Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Lima Santos, N. & Faria, L. (1999). O Auto-conceito de competência no contexto universitário: Estudo empírico com estudantes da Universidade Fernando Pessoa. *Revista da UFP*, 4, 201-213.
- Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário (1999). *Aos pais e encarregados de educação*. Lisboa: Edições Ministério da Educação.
- Räty H. & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20 (1), 23-34.
- Simões, M. F. (1997). Auto-conceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI (1/2/3), 195-210.
- Simões, M. F. & Vaz Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 233-251.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 57-66.
- Veiga, F. H. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).