



V CONGRESO GALEGO-PORTUGUÉS  
DE PSICOPEDAGOXÍA  
ACTAS (COMUNICACIÓNS E POSTERS)  
Nº 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000 ISSN: 1138-1663

## **DESAFIOS DA TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE O AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA**

**N. LIMA SANTOS**

*Universidade Fernando Pessoa – Porto  
Praça 9 de Abril, 349, 4249-004 Porto/Portugal  
T: 22 507 13 00; Fax: 22 550 82 69;  
E-mail: [limasantos@ufp.pt](mailto:limasantos@ufp.pt)*

**Luísa FARIA**

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação – Universidade do Porto  
Rua do Campo Alegre, 1055,  
4169-004 Porto/Portugal  
T: 22 607 97 00; Fax: 22 607 97 25;  
E-mail: [lfaria@psi.up.pt](mailto:lfaria@psi.up.pt)*

### **RESUMO**

Os desafios colocados pela transição do ensino secundário para o ensino superior decorrem dos seus efeitos a nível psicológico, nomeadamente pelas oportunidades de manifestação de diferenças nas capacidades de auto-regulação e nos processos motivacionais, estimuladas por um novo contexto, o universitário, com níveis de exigência mais elevados. Neste quadro, assume particular relevância o auto-conceito de competência, definido como um conjunto de percepções acerca da competência pessoal nos domínios cognitivo, social e de criatividade, enquanto variável preditiva da realização académica e da capacidade para lidar adequadamente com os fracassos em contextos de realização.

Neste estudo analisam-se as diferenças no auto-conceito de competência em função do grau de ensino (secundário vs. universitário) e do sexo, numa amostra de 413 estudantes, concluindo-se que os alunos universitários apresentam níveis superiores de auto-conceito cognitivo, enquanto que os alunos do secundário apresentam níveis superiores de auto-conceito de criatividade. No que se refere às diferenças de sexo, as raparigas apresentam maior auto-conceito social de cooperação e os rapazes maior auto-conceito de criatividade, sendo discutidas as implicações das diferenças observadas.

**Palavras-chave:** auto-conceito de competência; ensino secundário; ensino superior; sexo; transição.

### **1. INTRODUÇÃO**

A universidade é um contexto de aprendizagem e desenvolvimento psicológico global, menos estruturado e com menos constrangimentos do que outros contextos de aprendizagem, exigindo aos sujeitos um elevado grau de auto-regulação (Man & Hrabal, 1989), logo potenciando a manifestação de diferenças na motivação e no auto-conceito de competência.

---

\* Vº Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogia - Coruña & Santiago de Compostela, 20-23 de Setembro de 2000.

As situações e os contextos desafiantes, arriscados e ambíguos, fornecem mais oportunidades de desenvolvimento e promoção pessoais, de auto-conhecimento e de manifestação de sentimentos acerca da competência pessoal.

Embora as competências cognitivas sejam consideradas mais representativas da competência no contexto académico, o estudo do auto-conceito de competência, enquanto percepção de si próprio relativamente às competências cognitivas, sociais e de criatividade, na transição do ensino secundário para o ensino universitário, revela-se importante porque, nesta fase, o jovem adulto enfrenta desafios pessoais e externos variados, que põem à prova os seus recursos internos e a capacidade para lidar com a ambiguidade e com a incerteza.

As dúvidas acerca das próprias capacidades, na transição do ensino secundário para um nível de ensino de maior exigência, comuns nos primeiros anos de frequência universitária, a par da indefinição quanto à carreira profissional, do medo do fracasso, das dificuldades em lidar com a competição e do receio de não corresponder às expectativas sociais e parentais (Dias, 1994/95; Dias & Almeida, 1991), acabarão por dar lugar, nos últimos anos da universidade, à consolidação e à estabilização do auto-conceito de competência, em que o sujeito se percebe como agente activo, capaz de lidar de forma eficaz com o ambiente, apto para capitalizar forças e compensar fraquezas.

Durante este período do ciclo vital os jovens já atingiram o pico do seu desenvolvimento intelectual, são capazes de auto-exploração e estão desejosos de preservar ou alcançar a independência e a autonomia (Dias, 1994/95). Trata-se, então, de aprender a usar de forma eficaz os recursos pessoais e de saber rendibilizar os recursos do meio, utilizando de forma flexível as suas capacidades cognitivas, sociais e de criatividade (Lima Santos & Faria, 1999), pois não serve de muito ter competência se esta não for usada: na verdade, não vale a pena pensar na competência como algo que se tem, mas sim como algo que se pode usar (Sternberg, 1993). De salientar, ainda, que as auto-avaliações de competência parecem estar mais relacionadas com a forma como se interpreta a realização, do que com a realização objectiva (Bandura, 1977; Nicholls, 1982; Novick, Cauce & Grove, 1996).

Neste contexto, também se torna relevante estudar as diferenças de sexo no auto-conceito de competência, já que o sexo pode ser interpretado como uma categoria social, ligada ao conceito de género, conceito este que, enquanto “esquema de categorização social dos sujeitos”, não implica apenas diferenciação biológica, mas também produz diferenciação social (Deaux, 1985; Sherif, 1982). De facto, as respostas diferenciais dos sujeitos às categorias “homem” e “mulher” parecem afectar a manifestação de diferenças entre os sexos. E a observação de diferenças subtis nas interacções com os dois sexos, no contexto da avaliação escolar, permite sublinhar que o sexo, enquanto determinante dum grupo social de pertença, parece proporcionar aos sujeitos experiências e padrões de excelência diferenciados (Faria, 1995; 1998).

Os resultados de vários estudos, realizados em países Ocidentais, demonstram que as dimensões sociais da competência – expressividade e aceitação do outro -, estão associadas com maior frequência às mulheres, enquanto que as dimensões cognitivas – capacidade de resolução de problemas e racionalidade -, estão associadas com maior frequência aos homens (Raty & Snellman, 1992).

Assim, este estudo tem como objectivos avaliar a evolução do auto-conceito de competência na transição do ensino secundário para o ensino universitário, bem como analisar as respectivas diferenças de sexo.

Então, pretende-se testar a hipótese de que o auto-conceito de competência tem uma evolução na transição do secundário para o superior, não apenas devido à idade, mas também às características do meio universitário e à mobilização e desenvolvimento que este implica, pelas oportunidades de experimentação, de auto-conhecimento e de desempenho de papéis diversos que fornece aos indivíduos (Costa, 1991). Mais ainda, também se pretende analisar as diferenças entre rapazes e raparigas, considerando a pertença a um ou outro sexo como factor de diferenciação do conceito de si próprio.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Instrumento de avaliação do auto-conceito de competência

O instrumento de avaliação do auto-conceito de competência compreende 31 itens, organizados em 6 subescalas, avaliados através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, que avalia o grau em que os sujeitos possuem características definidoras do auto-conceito (variando entre “não tenho mesmo nada” e “tenho mesmo muito”).

As subescalas designam-se por: (i) *resolução de problemas* (7 itens) – avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática; (ii) *sofisticação ou motivação para aprender* (5 itens) – avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem; (iii) *prudência na aprendizagem* (4 itens) – avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem; (iv) *cooperação social* (6 itens) – avalia a percepção de competência no domínio da cooperação com os outros; (v) *assertividade social* (5 itens) – avalia a percepção de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções e (vi) *pensamento divergente* (4 itens) – avalia a percepção de competências manuais, físicas e musicais, isto é, competências ligadas à criatividade.

O instrumento destina-se a adolescentes (a partir do 9º ano) e a adultos, podendo ser administrado individual ou colectivamente.

Estudos anteriores, com alunos do 11º ano e com estudantes universitários, avaliaram as qualidades psicométricas do instrumento que se revelaram satisfatórias (Faria, 1998; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Lima Santos & Faria, 1999).

### 2.2. Amostra e Procedimento

O instrumento foi administrado colectivamente, durante o horário lectivo, junto de uma amostra de 413 estudantes, do ensino secundário (74,6%) e do ensino superior (25,4%), de ambos os sexos (masculino 35,6% e feminino 64,4%), com idades compreendidas entre os 17 e os 35 anos (Quadro nº 1).

**Quadro nº 1 - Distribuição da amostra em função do sexo e do grau de ensino**

Sexo	Grau de ensino		Total
	Secundário	Superior	
Feminino	184	82	266
Masculino	124	23	147
Total	308	105	413

### 3. RESULTADOS DIFERENCIAIS

#### 3.1. Diferenças em função do grau de ensino

Os resultados do estudo das diferenças, em função do grau de ensino, revelaram a existência de diferenças significativas nas dimensões cognitivas de “resolução de problemas” ( $F(1, 406) = 7,75$ ;  $p < 0,006$ ) e de “sofisticação ou motivação para aprender” ( $F(1, 404) = 5,32$ ;  $p < 0,02$ ), a favor dos estudantes universitários, e na dimensão de “pensamento divergente” ( $F(1, 409) = 11,41$ ;  $p < 0,001$ ), a favor dos alunos do ensino secundário (Quadro nº 2).

**Quadronº 2 - Auto-conceito de competência em função do grau de ensino: Média e desvio-padrão**

Grau de ensino Subescalas	Secundário			Universitário			Total		
	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N
Res. Problemas	23,88	3,45	303	24,97	3,42	104	24,16	3,47	407
Sofisticação	16,43	3,08	301	17,22	2,79	104	16,63	3,03	405
Pens. Divergente	13,31	2,75	306	12,26	2,67	104	13,04	2,77	410

#### 3.2. Diferenças em função do sexo

O estudo das diferenças, em função do sexo, revelou a existência de diferenças significativas na dimensão social de “cooperação” ( $F(1, 409) = 22,30$ ;  $p < 0,0001$ ), a favor das raparigas, e na dimensão de “pensamento divergente” ( $F(1, 409) = 33,24$ ;  $p < 0,0001$ ), a favor dos rapazes (Quadro nº 3).

**Quadronº 3 - Auto-conceito de competência em função do sexo: Média e desvio-padrão**

Sexo Subescalas	Feminino			Masculino			Total		
	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N
Cooperação	24,46	2,86	263	22,97	3,37	147	23,92	3,13	410
Pens. Diverg.	12,48	2,54	264	14,06	2,88	146	13,04	2,77	410

Não se observaram efeitos de interacção significativos entre o grau de ensino e o sexo.

### 4. CONCLUSÃO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do estudo das diferenças no auto-conceito de competência, em função do grau de ensino, indicam que os alunos universitários apresentam percepções mais elevadas de competência cognitiva (“resolução de problemas” e “sofisticação”) do que os alunos do ensino secundário, enquanto estes evidenciam níveis superiores na dimensão de “pensamento divergente”.

A dimensão de “resolução de problemas” não se refere apenas às percepções de competência no domínio cognitivo, mas também à capacidade de aplicação dos conhecimentos à prática. Este último aspecto, em particular, parece não ser uma característica suficientemente desenvolvida pelo ensino secundário, em que se valorizam mais os ensinamentos teóricos do que a sua aplicação prática. Por outro lado, a dimensão de “sofisticação ou motivação para aprender”, que avalia a percepção de investimento e motivação nas aprendizagens, pode reflectir o desejo de investir e aprender presente em jovens que acabaram de entrar num novo contexto, desafiante, bem como uma percepção simultânea dos investimentos passados, isto é, uma auto-avaliação do esforço e do investimento que foi necessário realizar para entrar na Universidade.

Considerando que a motivação se constrói a partir de experiências de sucesso e de fracasso, e do confronto com os desafios da aprendizagem, os alunos universitários apresentam-se mais capazes de

fazer auto-avaliações positivas no domínio cognitivo do que os do secundário, pois a transição entre os dois graus de ensino exigiu-lhes a mobilização de recursos pessoais e externos, capazes de fornecer oportunidades de auto-conhecimento no domínio cognitivo. O maior investimento nos domínios cognitivos pode levar ao desinvestimento no domínio da criatividade, podendo conduzir a uma sub-avaliação nestes domínios, observando-se neste estudo níveis inferiores na dimensão de pensamento divergente nos alunos universitários, por comparação com os alunos de 11º ano.

No que se refere às diferenças em função do sexo, começamos por salientar que a pertença a determinados grupos sociais, por exemplo o género, parece proporcionar experiências e padrões de excelência diferenciados, produzindo diferenciação social. Ora, as diferenças em função do sexo, observadas na dimensão social de competência, corroboram os resultados de estudos noutros contextos culturais, ou seja, as raparigas apresentam maior competência percebida no domínio da “cooperação social” do que os rapazes e estes apresentam maior competência percebida no domínio do “pensamento divergente” do que as raparigas (Faria, 1998). Este resultado parece apoiar os estereótipos que atribuem à mulher um papel mais relevante no domínio da cooperação com os outros e nas relações interpessoais. De referir, ainda, que se observou a ausência de diferenças nas dimensões cognitivas da competência, contrariamente aos resultados obtidos noutros contextos culturais, mas apoiando os resultados de outros estudos portugueses (Fontaine, 1991a; 1991b).

Então, se os atributos cognitivos, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas, são considerados, implícita e explicitamente, como a essência da inteligência (Mugny & Carugati, 1989; Ratty & Snellman, 1992), e os rapazes e as raparigas deste estudo se percebem como igualmente competentes nestes domínios, isto pode significar que, no contexto cultural português, o estereótipo que distingue as competências dos homens e das mulheres, em termos de cognitivo-racionais vs. sócio-emocionais respectivamente, não se comprova (Faria, 1998). Refira-se que os rapazes se percebem como mais competentes no domínio da criatividade do que as raparigas, sendo que tal resultado pode estar relacionado com estereótipos que associam a criatividade a dimensões mais próximas das actividades de lazer - opostas às actividades escolares - em que os rapazes, tradicionalmente percebidos como menos diligentes e cumpridores, investiriam mais (Faria, Lima Santos, & Bessa, 1996).

Os resultados deste estudo parecem demonstrar a importância do auto-conceito de competência, nomeadamente enquanto variável preditiva da integração social, da realização académica e do bem-estar psicológico global dos sujeitos, portanto, também, como dimensão da personalidade fundamental no desenvolvimento do jovem adulto, de ambos os sexos, nos contextos educativos. Salientam, ainda, a necessidade de prosseguir o estudo das características dos contextos educativos que, mais do que meros promotores do sucesso cognitivo e académico, devem ser perspectivados como contextos essenciais no desenvolvimento psicológico global.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.

- Dias, G. F. (1994/95). Psicoterapia breve com estudantes universitários: Alguns resultados exploratórios junto de uma população Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 67-77.
- Dias, G. F. & Almeida, M. J. V. (1991). Prevenção e desenvolvimento num Centro Universitário de Consulta Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 67-75.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Dissertação apresentada para provas de doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Edição do autor.
- Faria, L. (1998). Estudo diferencial do auto-conceito de competência em função do sexo, do nível sócio-económico e do agrupamento de estudos escolares. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, Año 4(1), 23-41.
- 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. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. IV, pp. 165-176). Braga: APPORT.
- Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 2, 1-19.
- 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.
- Man, F. & Hrabal, V. (1989). Self-concept of ability, social consequences anxiety, and attribution as correlates of action control. In F. Halish, J. H. L. Van den Bercken & S. Hazlett (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 309-316). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B. V. .
- Mugny, G. & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholls, J. G. (1982). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 37-73). New York: Academic Press.
- Novick, N., Cauce, A. M. & Grove, K. (1996). Competence self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 210-258). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Raty, H. & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, 23-34.
- Sherif, C. W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quarterly*, 6, 375-398.
- Sternberg, R. (1993). The princess grows up: a satiric fairy tale about intellectual development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 381-394). Cambridge: Cambridge University Press.