



AVALIAÇÃO DO AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

Eliane GERK CARNEIRO

Cílio ZIVIANI

Sonia MEDEIROS

Universidade Gama Filho

RESUMO:

O auto-conceito de competência refere-se à percepção de si próprio relativamente às competências cognitivas, sociais e de criatividade. Rätty & Snellman (1992) construíram uma escala para avaliar este tipo de auto-conceito. A escala foi adaptada em Portugal por Faria, Lima-Santos e Bessa (1996a) tendo apresentado resultados satisfatórios, capazes de justificar a adequação do instrumento ao contexto português. Com o objetivo de adaptar este instrumento à realidade brasileira, foi desenvolvida esta pesquisa a partir da aplicação da escala modificada a 403 estudantes universitários, a grande maioria do primeiro período. A amostra compôs-se de 270 mulheres e 133 homens, dos cursos de administração (61), psicologia (60), enfermagem (54), engenharia (42), letras (42) e outros cursos (144), tendo as idades variado entre 16 e 26 anos para 90% dos participantes. O instrumento compreende as 6 subescalas seguintes, num total de 31 itens tipo *Likert* de 5 pontos: i) resolução de problemas, ii) assertividade social, iii) cooperação social, iv) sofisticação ou motivação para aprender, v) prudência na aprendizagem e vi) pensamento divergente. Foi calculada a consistência interna, tendo-se encontrado *alpha* de Cronbach de .80, para N = 358. Uma análise fatorial revelou estrutura próxima das subescalas descritas, apresentando entretanto mistura de itens de subescalas diversas nos seis primeiros fatores que explicam 43% da variância.

INTRODUÇÃO:

O construto referido como “auto-conceito de competência” diz respeito a percepção da própria capacidade de dominar ou de lidar eficazmente com o ambiente. Ou ainda, refere-se ao sentido de nossa eficácia pessoal para produzir e administrar eventos em nossas vidas (Bandura, 1982). Entretanto, não há definição clara do construto, tornando conseqüentemente difícil sua operacionalização, sua medida e a determinação de seu papel relativamente a outras dimensões do auto-conceito. Por exemplo, auto-conceito de competência não é a mesma coisa que comportamento competente, pois a auto-percepção cognitiva da competência pode independer do comportamento competente, como no caso de alguém produzir mais que seus colegas e não obstante desacreditar no significado de seu trabalho. Enfim, o auto-julgamento da própria competência “tende a ser influen-

ciado muito mais por como se *interpreta* essa competência do que pelo desempenho real em si” (Novick, Cauce & Grove, 1996, p. 210).

Essa percepção da própria capacidade tem sido estudada a partir das mais diferentes posições teóricas, como por exemplo a teoria comportamental da auto-percepção de Bem (1972), na qual “indivíduos chegam a ‘conhecer’ suas próprias atitudes, emoções e outros estados internos parcialmente por inferi-los da observação de seu próprio comportamento expresso”, e mais ainda, como consequência, “na medida em que os sinais internos são fracos, ambíguos, ou ininterpretáveis, o indivíduo está funcionalmente na mesma posição de um observador de fora” (p. 2). Essa teoria, embora derivada do behaviorismo radical, marca um dos primeiros passos para a mudança de paradigma na psicologia social, mudança que “gradativamente abandona modelos motivacionais baseados no *drive*” para adotar modelos de processamento da informação relativos a “cognição, comportamentos e estados internos” (Bem, 1972, p. 43).

Após quase três décadas, essa mudança na direção do processamento da informação cognitiva mostra-se consolidada na literatura. Na medida em que “estejam relacionados a auto-eficácia percebida e o auto-conceito de competência, este último construto é provavelmente um determinante do comportamento muito importante”, argumentam Novick, Cauce & Grove (1996, p. 211), pois a extensa pesquisa sobre a auto-eficácia percebida apresenta evidência empírica inegável de que seja altamente preditivo do comportamento em contextos determinados. Além do mais, indivíduos com um forte senso de auto-eficácia são mais aptos a antecipar o sucesso e a visualizar cenários que os ajudam a orientar o próprio desempenho. E prosseguem esses autores observando que “em contraste, aqueles que se vêem como incompetentes tendem a pensar e falar repetidamente [*tend to dwell on*] sobre suas deficiências pessoais e a exagerar a gravidade de problemas potenciais, freqüentemente solapando seus reais desempenhos” (p. 211).

Pode-se inferir portanto da evidência sobre a auto-eficácia percebida que o auto-conceito de competência exerça influência similar e penetrante tanto sobre o comportamento quanto sobre a cognição relacionados ao desempenho. Não obstante, embora as diferenças entre os aspectos cognitivo e comportamental da competência estejam teoricamente claras, pode-se argumentar, como o fazem Novick, Cauce & Grove (1996), que “de fato, sem o engajamento emocional, realizações de desempenho não têm impacto no auto-julgamento de competência” (p. 212).

Mas nem sempre a crença da pessoa em sua própria competência se faz corresponder no desempenho real. Embora não sejam trabalhos desenvolvidos na área específica de pesquisa sobre o auto-conceito, mostram-se pertinentes as duas referências que agora passamos a comentar, com vistas a interpretação crítica de determinados resultados observados na adaptação da escala de auto-conceito de competência objeto do presente trabalho. O primeiro sobre como as dificuldades de se reconhecer a própria incompetência inflaciona a auto-avaliação positiva. Pesquisa na qual, em quatro diferentes estudos, os autores verificaram que os participantes com escores no quartil inferior de testes de humor, gramática e lógica superestimaram grosseiramente suas próprias capacidades e seus desempenhos nos testes (Kruger & Dunning, 1999). O segundo testa a memória para conhecimentos escolares utilizando-se da teoria da detecção de sinal, por meio da avaliação do grau de certeza com que universitários responderam a perguntas de múltipla escolha. Pesquisa na qual é contrastada a certeza de quem sabe com a certeza de quem *julga* que sabe (Albuquerque, Santos, Gonçalves & Pandeirada, 1998), mostrando que quanto mais baixo é o desempenho dos alunos maior é a probabilidade de responderem erradamente “com uma certeza elevada de que estariam a responder corretamente” (p. 509).

A pesquisa de Kruger & Dunning (1999) mostra que as pessoas tendem a manter visão super-favorável de suas próprias capacidades em muitos domínios sociais e intelectuais. Os autores sugerem que esta superestimativa em parte ocorre porque a pessoa não habilidosa nesses domínios é duplamente penalizada. Não apenas essa pessoa chega a conclusões errôneas e faz escolhas desafortunadas, mas também sua incompetência retira dela a capacidade metacognitiva para poder se dar conta disso. As várias análises realizadas ligaram esta má calibração a déficits em habilidade metacognitiva, ou a capacidade de distinguir entre a precisão e o erro. Paradoxalmente, melhoria na habilidade dos participantes, com o conseqüente aumento de sua competência metacognitiva, ajudava-o a reconhecer as limitações de suas capacidades. Uma das características essenciais desse tipo de incompetência é a de que a pessoa mostra-se incapaz de saber que é incompetente. Em essência, os autores argumentam que as habilidades necessárias para *produzir* competência em um domínio específico são freqüentemente as mesmíssimas habilidades necessárias para *avaliar* a competência nesse domínio, seja a competência do próprio ou de qualquer outro.

Por causa disto, argumentam Kruger & Dunning (1999), falta ao indivíduo incompetente em determinado domínio o que a psicologia cognitiva denomina de metacognição, metamemória, metacompreensão ou habilidade de auto-monitoração; termos estes todos referentes à capacidade de saber a qualidade do próprio desempenho, de saber distinguir entre quando se está incorrendo em erro de julgamento de quando se está com alta probabilidade de precisão nesse julgamento. Considere-se, por exemplo, a capacidade de se escrever de forma gramaticalmente correta. As habilidades que capacitam alguém a construir uma frase gramaticalmente bem feita são as mesmas necessárias para se reconhecer uma sentença que siga as regras da gramática e, portanto, são as mesmas habilidades necessárias para determinar se foi cometido um erro gramatical. Em outras palavras, o conhecimento subjacente à capacidade de se produzir o julgamento correto é também o conhecimento subjacente à capacidade de se reconhecer o julgamento correto. A falta do primeiro, do conhecimento para produzir, torna deficiente o segundo, o reconhecimento.

A pesquisa de Albuquerque, Santos, Gonçalves & Pandeirada (1998) dividiu 160 participantes em três grupos, o grupo “médio” composto pelos alunos cujo resultado na prova de múltipla escolha utilizada se situa entre um desvio-padrão acima e abaixo da média; o grupo “inferior” que corresponde aos alunos com resultados mais de um desvio-padrão abaixo da média; e o grupo “superior” constituído pelos alunos com resultados mais de um desvio-padrão acima da média. O teste efetuado com base na teoria da detecção de sinal permitiu registrar quatro tipos diferentes de respostas: (1) as respostas certas com certeza dos sujeitos; (2) *as respostas erradas mas que os sujeitos tinham a certeza de estarem certas*; (3) as respostas erradas com incerteza quanto à solução; e (4) as respostas certas mas que os sujeitos estavam incertos quanto à solução.

Interessa-nos aqui destacar a resposta do tipo (2) e a diferença que o grupo “inferior” apresentou face aos demais na situação de responderem erradamente com uma certeza elevada de que estariam a responder corretamente. Os resultados das análises das diferenças apresentaram-se todos como estatisticamente significativos. Concluem os autores que esses resultados “do ponto de vista mnésico poderá ser traduzido por um processamento errado da informação” (p. 509). Além disso, na análise dos dois grupos com resultados mais baixos, o grupo “inferior” revela uma grande dificuldade em saber qual a resposta certa entre as possíveis e também apresenta moderação na resposta, o que fez os autores pensarem que “apesar de não saberem a resposta não arriscam” (p. 510).

As propostas e conclusões destes dois diferentes estudos sobre a incompetência acena para nós a possibilidade de se explicar determinados resultados psicométricos da presente escala de auto-

conceito de competência levando-se em conta possíveis características perceptuais diferenciadas por parte da amostra cognitivamente menos favorecida. Igualmente, sinaliza para o futuro estudos posteriores especificamente preparados para destacar possível superestimação, por parte de incompetentes em domínios específicos, da respectiva medida escalar do auto-conceito de competência.

Com efeito, mais recentemente, dentre os estudos mais significativos em torno do construto “auto-conceito” destacam-se os que se voltaram para sua estrutura e sua medida. Como principal produto emerge a concordância hoje praticamente unânime de que o auto-conceito é um construto multidimensional. Além disso, o aprofundamento dessa questão tem deixado claro que muitas de suas facetas, como por exemplo a acadêmica, a física e a social, são por sua vez também multifacetadas. Esse movimento reflete-se na literatura de pelo menos duas maneiras. A primeira, a de que a maior parte dos instrumentos mais recentemente desenvolvidos são projetados para medir múltiplos aspectos do construto. A segunda, a de que cada vez mais a pesquisa substantiva do auto-conceito é planejada levando-se em conta suas diferentes dimensões (Byrne, 1996).

A literatura recente em língua portuguesa tem demonstrado marcante interesse pelo tema, especialmente quanto ao esforço de adaptação de instrumentos consagrados em língua inglesa, do ponto de vista do auto-conceito geral (Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1997), do auto-conceito e sua relação com a auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999), e de seus aspectos específicos, como o auto-conceito acadêmico ou escolar (Cardoso & Peixoto, 1999; Novo, 1997; Veiga, 1996), o auto-conceito e sua importância na adaptação ao ensino superior (Belo, Faria & Almeida, 1998) e o auto-conceito em contexto desportivo (Silva & Faria, 1999). Destaca-se igualmente a pesquisa sobre o auto-conceito de competência realizada no contexto português por Faria, Lima-Santos & Bessa (1996a) com diferentes desdobramentos, onde se levou em conta a natureza dinâmica ou estática das concepções pessoais de competência (Faria, Lima-Santos & Bessa, 1996b; Faria & Lima-Santos, 1998), as diferenças no auto-conceito de competência em função do sexo e do nível sócio-econômico (Faria & Lima-Santos, 1997) e o papel desse construto na educação e formação de adultos na área empresarial (Rurato, Faria & Lima-Santos, 1999).

OBJETIVOS:

O presente trabalho relata o início da adaptação brasileira de escala apresentada em sua forma portuguesa (Faria, Lima-Santos & Bessa, 1996a) baseada em um instrumento de avaliação do auto-conceito de competência de origem finlandesa (Räty & Snellman, 1992). O trabalho português apresenta 6 subescalas, perfazendo um total de 31 itens, avaliados por uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, refletindo o grau com que os sujeitos se percebem como possuindo características definidoras do auto-conceito, variando nos extremos entre “não tenho mesmo nada” e “tenho mesmo muito”. Nosso objetivo foi o de replicar o estudo português, mantendo, tanto quanto possível, as características do instrumento europeu. Entretanto, algumas mudanças foram introduzidas, sempre visando o melhor entendimento por parte dos brasileiros que participaram da pesquisa.

METODOLOGIA:

Adaptação do instrumento. Foram utilizados quatorze juízes que responderam a escala com o objetivo de avaliar criticamente as instruções e a redação dos itens, visando melhor adequação ao contexto brasileiro. A crítica decorrente levou a três tipos de modificação. A primeira, a redação

portuguesa dos pontos 1 a 5 da escala referindo-se a quanto o sujeito percebe como tendo a característica referida pelo item (“não tenho mesmo nada”, “tenho um pouco”, “tenho moderadamente”, “tenho bastante”, “tenho mesmo muito”) foi substituída por, respectivamente, “tenho pouquíssimo”, “tenho pouco”, “tenho moderadamente”, “tenho muito”, “tenho muitíssimo”. A segunda modificação diz respeito a evitar erro da resposta estereotipada à esquerda ou à direita da escala de resposta (Pasquali, 1996, p. 136); reformulamos portanto cerca de metade dos itens alterando sua redação de forma a torna-los desfavoráveis; pois, “para evitar qualquer erro espacial o qualquer tendência a uma resposta estereotipada parece desejável formular os diferentes enunciados de maneira tal que para aproximadamente a metade dos mesmos um extremo do contínuo de atitudes corresponda a parte *esquerda* ou *superior* das opções de resposta e para a outra metade o mesmo extremo do contínuo de atitudes corresponda a parte *direita* ou *inferior* das opções de resposta” (Likert, 1932/1976, p. 249). Finalmente, a terceira modificação diz respeito a nova redação de alguns itens, sugerida pelos juízes para torna-los mais próximos do uso brasileiro corrente. Portanto, no que diz respeito a modificações, os 31 itens brasileiros comparativamente aos 31 itens portugueses da escala classificam-se como alterados, ou invertidos, ou ambos. Na apresentação das subescalas as formas portuguesa e brasileira encontram-se transcritas.

Sujeitos. Participaram 403 estudantes universitários, de ambos os sexos. A amostra compôs-se de 270 indivíduos do sexo feminino e 133 do sexo masculino, dos cursos de administração (61), psicologia (60), enfermagem (54), engenharia (42), letras (42) e outros cursos (144). Mediana e moda de idade ficaram situadas em 20 anos, com 90% dos participantes entre 16 e 26 anos.

Procedimento. A presente versão brasileira do instrumento foi aplicada coletivamente durante horário escolar, em diversas instituições de ensino, públicas e particulares, da cidade do Rio de Janeiro, com as instruções apresentadas aos participantes por meio da leitura, no anverso, das explicações sobre como responder a escala no verso da mesma folha.

Instrumento. Os 31 itens tipo *Likert* distribuem-se em seis subescalas designadas por (1) *Resolução de Problemas*, denominada RP, avaliando a percepção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática, formada por 7 itens; (2) *Assertividade Social*, denominada AS, que avalia a percepção de competência no domínio social, especialmente a capacidade de expressar opiniões, fazer novos conhecimentos e iniciar ações, composta por 5 itens; (3) *Cooperação Social*, denominada CS, avaliando a percepção de competência no domínio da cooperação com os outros, com 6 itens; (4) *Sofisticação para Aprender*, denominada SA, que avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem, formada por 5 itens; (5) *Prudência na Aprendizagem*, denominada PA, que avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem, perfazendo 4 itens; e finalmente (6) *Pensamento Divergente*, denominado PD, avaliando a percepção de competências manuais, físicas e musicais, isto é, competências ligadas à criatividade, apresentando 4 itens. Os valores são somados para cada subescala, produzindo assim seis diferentes resultados.

RESULTADOS:

Estão apresentadas nos Quadros de 1 a 6 a seguir as seis subescalas com seus respectivos itens numerados seqüencialmente segundo a posição original na escala como um todo. A forma original portuguesa encontra-se entre colchetes. Os 15 itens invertidos na direção escalar nas diferentes

subescalas estão assinalados com asterisco (*). Imediatamente após, entre parênteses e separados por uma barra, encontram-se dois coeficientes de correlação, ambos referentes a correlação entre o item e o escore total. O primeiro coeficiente relativo à subescala e o segundo relativo a escala completa. Os resultados portugueses são de Faria, Lima-Santos & Bessa (1996a). A consistência interna da escala analisada como um todo de 31 itens foi de $\alpha = .80$.

QuadroI

Subescala Resolução de Problemas
Consistência interna $\alpha = .63$ (resultado português, $\alpha = .79$)

Nº do item	Versão Brasileira	Versão Portuguesa	Correlação Item/Total (subescala)	Correlação Item/Total (escala completa)
2	Difícilmente encontro o essencial nos assuntos	Encontro facilmente o essencial dos assuntos *	.22	.22
8	Compreendo as coisas facilmente	Compreendo as coisas rapidamente	.43	.43
14	Aprendo coisas novas com facilidade	Aprendo coisas novas com facilidade	.42	.43
20	Tenho dificuldade em aplicar os conhecimentos na prática	Consigo aplicar os conhecimentos na prática *	.43	.43
26	Demoro a resolver problemas	Resolvo problemas rapidamente *	.30	.35
30	Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	.30	.40
31	Difícilmente sou capaz de juntar coisas distintas	Sou capaz de integrar coisas distintas *	.28	.33

QuadroII

Subescala Assertividade Social
Consistência interna $\alpha = .59$ (resultado português, $\alpha = .71$)

Nº do item	Versão Brasileira	Versão Portuguesa	Correlação Item/Total (subescala)	Correlação Item/Total (escala completa)
3	Arrisco-me a fazer valer minha opinião	Arrisco-me a fazer valer a minha opinião	.32	.33
9	Difícilmente tomo a iniciativa	Tenho iniciativa própria *	.41	.39
15	Sinto-me pouco à vontade com conhecidos novos	Travo novos conhecimentos facilmente *	.30	.30
21	Sou uma pessoa com bastante vivacidade	Sou uma pessoa com vivacidade	.37	.36
27	Tenho senso de humor	Tenho sentido de humor	.33	.36

QuadroIII

Subescala Cooperação Social
 Consistência interna $\alpha = .56$ (resultado português, $\alpha = .69$)

Nº do item	Versão Brasileira	Versão Portuguesa	Correlação Item/Total (subescala)	Correlação Item/Total (escala completa)
1	Tenho consideração pelos outros	Tenho em consideração os outros	.34	.28
7	Tenho dificuldade para escutar os outros	Sou capaz de escutar os outros *	.26	.18
13	Sinto-me despreparado (a) para ajudar os outros	Sinto-me preparado (a) para ajudar os outros *	.33	.39
19	Sou uma pessoa amigável	Sou uma pessoa amigável	.31	.35
25	Consigo colocar-me no lugar dos outros	Sou empático(a) (consigo colocar-me no lugar dos outros)	.25	.22
29	Nem sempre dou aos outros o devido valor	Não desvalorizo os outros *	.37	.28

QuadroVI

Subescala Pensamento Divergente
 Consistência interna $\alpha = .29$ (resultado português, $\alpha = .47$)

Nº do item	Versão Brasileira	Versão Portuguesa	Correlação Item/Total (subescala)	Correlação Item/Total (escala completa)
6	Sou habilidoso (a) no que faço	Sou habilidoso (a) no que faço (por exemplo, manualmente, etc)	.23	.34
12	Tenho imaginação criativa	Tenho imaginação criativa	.26	.39
18	Sou uma pessoa sem grandes aptidões musicais	Sou uma pessoa com aptidões musicais (por exemplo, bom ouvido para música, jeito para tocar, etc) *	.08	.11
24	Sou bom (boa) em desportos	Sou bom (boa) em desportos	.08	.11

QuadroV

Subescala Prudência na Aprendizagem
 Consistência interna $\alpha = .32$ (resultado português, $\alpha = .58$)

Nº do item	Versão Brasileira	Versão Portuguesa	Correlação Item/Total (subescala)	Correlação Item/Total (escala completa)
4	Sou impreciso (a) nas minhas ações	Sou preciso (a) nas minhas actividades *	.23	.34
10	Faço planos detalhados antes de agir	Faço planos detalhados antes de agir	.19	.11
16	Analiso os problemas superficialmente	Analiso os problemas com profundidade *	.14	.30
22	Tenho um conhecimento detalhado das coisas	Tenho um conhecimento detalhado das coisas	.10	.39

QuadroVI

Subescala Pensamento Divergente
 Consistência interna $\alpha = .29$ (resultado português, $\alpha = .47$)

Nº do item	Versão Brasileira	Versão Portuguesa	Correlação Item/Total (subescala)	Correlação Item/Total (escala completa)
6	Sou habilidoso (a) no que faço	Sou habilidoso (a) no que faço (por exemplo, manualmente, etc)	.23	.34
12	Tenho imaginação criativa	Tenho imaginação criativa	.26	.39
18	Sou uma pessoa sem grandes aptidões musicais	Sou uma pessoa com aptidões musicais (por exemplo, bom ouvido para música, jeito para tocar, etc) *	.08	.11
24	Sou bom (boa) em desportos	Sou bom (boa) em desportos	.08	.11

A análise fatorial dos itens acima procurou replicar a análise portuguesa (componentes principais). Nossos resultados indicaram para os primeiros seis fatores os *eigenvalues* ou valores próprios de, respectivamente, 5.05 (explicando 16.3% da variância total), 2.49 (8%), 1.85 (6%), 1.65 (5.4%), 1.31 (4.2%) e para o sexto fator 1.19 (3.9%), totalizando, para os seis fatores, 43.8% da variância total explicada. Os resultados portugueses foram, respectivamente, 6.58 (21.2%), 2.32 (7.5%), 2.10 (6.8%), 1.40 (4.5%), 1.32 (4.3%) e para o sexto fator 1.22 (3.9%), totalizando, para os seis fatores extraídos, 48.2% da variância total dos resultados (Faria, Lima-Santos & Bessa, 1996a, pp. 170-171).

DISCUSSÃO:

A consistência interna sistematicamente mais baixa em relação aos resultados portugueses possivelmente se explica pela grande heterogeneidade da amostra devido a dois principais motivos. O primeiro diz respeito a diversidade de aplicadores. As escalas foram aplicadas por onze diferentes aplicadores, todos alunos do curso de pós-graduação na disciplina sobre medidas psicológicas. O segundo refere-se a diversidade de locais onde a escala foi aplicada, alguns diferindo muito entre si.

A estrutura fatorial por nós obtida aproximou-se bastante dos resultados portugueses. Igualmente, observamos uma estrutura de fatores mistos, refletindo baixa diferenciação de algumas dimensões do auto-conceito de competência, com muitos itens coincidindo quanto a presença neste ou naquele fator. Entretanto, isto não aconteceu com todos. Esta baixa diferenciação entre as dimensões fica evidenciada pelo exame da estrutura da escala como um todo e as subestruturas parciais relativas as subescalas, como evidenciado pela comparação, por exemplo, dos coeficientes de correlação corrigida entre cada item e o escore total, nem sempre coincidentes. Concluímos da mesma forma que fizeram Faria, Lima-Santos & Bessa (1996a): o instrumento, nessa primeira aproximação para sua adequação a peculiaridade brasileira, revelou potencialidades de utilização em nosso contexto educacional, mas tal como em Portugal, exige que se prossigam estudos de validação das subescalas menos consistentes.

REFERÊNCIAS:

- Albuquerque, P. B., Santos, J. A., Gonçalves, S. & Pandeirada, J. (1998). Memória para conhecimentos escolares: A certeza de quem sabe *versus* a certeza de quem julga que sabe. Em L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque & S. G. Caíres (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 506-510). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Belo, S., Faria, L. & Almeida, L. S. (1998). Adaptação ao ensino superior: importância do auto-conceito dos estudantes. Em L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque & S. G. Caíres (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 60-65). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. Em L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 2-62). New York: Academic Press.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cardoso, C. & Peixoto, F. (1999). Auto-conceito e clima de sala de aula: estudo junto de alunos do 7^o e 11^o anos. In A. P. Soares, S. Araújo, S. Caíres (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. VI, pp. 424-433). Braga, PT: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Faria, L., Lima Santos, N. & Bessa, N. (1996a). Auto-conceito de competência: adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. IV, pp. 165-176). Braga, PT: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.

- Faria, L., Lima Santos, N. & Bessa, N. (1996b). Concepções pessoais de competência: estudo de adaptação de uma escala em contexto escolar. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. IV, pp. 285-293). Braga, PT: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (1997). Auto-conceito de competência: diferenças em função do sexo e do nível sócio-econômico. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. V, pp. 85-100). Braga, PT: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (1998). Validação de uma escala de concepções pessoais de competência no contexto universitário. Em L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque & S. G. Caíres (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 144-150). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Likert, R. (1976). Una técnica para la medición de actitudes. In C. H. Wainerman (Org.), *Escalas de medición en ciencias sociales* (pp. 199-260). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. (Trabalho original publicado 1932)
- Novick, N., Cauce, A. M. & Grove, K. (1996). Competence self-concept. Em B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 210-258). New York: Wiley.
- Novo, R. F. (1997). Adaptação portuguesa da escala de auto-conceito de Tennessee (TSCS): análise das características psicométricas. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. V, pp. 743-755). Braga, PT: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Pasquali, L. (1996). Medidas escalares. In L. Pasquali (Org.), *Teoria e métodos de medida em ciência do comportamento* (pp. 117-139). Brasília, DF: Inep.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L. & Monteiro, V. (1997). Escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. V, pp. 277-284). Braga, PT: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Peixoto, F. & Almeida, L. S. (1999). Escala de autoconceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, S. Caíres (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. VI, pp. 632-640). Braga, PT: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Räty, H. & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, 23-34.
- Rurato, P., Faria, L. & Lima Santos, N. (1999). Auto-aprendizagem, auto-conceito de competência cognitiva e educação e formação de adultos: estudos diferenciais em contexto empresarial. In A. P. Soares, S.

- Araújo, S. Caires (Eds.). *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. VI, pp. 581-595). Braga, PT: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Silva, S. & Faria, L. (1999). Avaliação do auto-conceito em contexto desportivo. In A. P. Soares, S. Araújo, S. Caires (Eds.). *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. VI, pp. 276-288). Braga, PT: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Veiga, F. H. (1996). Estudo de um instrumento de autoconceito escolar: “Self-Concept as a Learner Scale”. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. IV, pp. 365-380). Braga, PT: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.