

**Maria Susana Nogueira Magalhães**

**Auto-conceito de competência e auto-aprendizagem  
em alunos do ensino secundário: Comparação de  
cursos científico-humanísticos com cursos profissionais**

**Universidade Fernando Pessoa**

**Porto**

**Janeiro de 2011**

**Maria Susana Nogueira Magalhães**

**Auto-conceito de competência e auto-aprendizagem  
em alunos do ensino secundário: Comparação de  
cursos científico-humanísticos com cursos profissionais**

**Tese de mestrado apresentada à Universidade  
Fernando Pessoa, no âmbito do mestrado em  
Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária,  
sob a orientação do professor Mestre Nelson  
Lima Santos e co-orientação da Professora  
Doutora Sílvia Pina Neves.**

## Resumo

O trabalho que aqui apresentamos pretende analisar de uma forma integrada o *auto-conceito de competência* e a *auto-aprendizagem* de alunos que frequentam duas vias/modalidades de ensino secundário distintas – os *Cursos Científico-Humanísticos* e os *Cursos Profissionais* –, procurando contribuir para uma melhor compreensão das características motivacionais que podem estar na base das opções vocacionais.

Na verdade, as escolhas vocacionais estão intimamente relacionadas com as características motivacionais dos alunos, as quais remetem para necessidades, preferências, interesses, motivações, aspirações e expectativas e, até mesmo, para percepções e sentimentos acerca da competência pessoal e da sua capacidade para aprender. Desta forma, o estudo dessas características mostra-se particularmente importante para que possamos não só conhecer melhor os alunos, mas também para que se promovam e desenvolvam práticas educativas mais adequadas, de tal modo que as diferentes vias do ensino secundário possam oferecer modalidades de formação que vão ao encontro das características e dos projectos vocacionais dos alunos.

Assim, o presente estudo foi realizado com uma amostra de 578 alunos dos três anos do ensino secundário (10.º ao 12.º anos de escolaridade), que estavam a frequentar um Curso Científico-Humanístico ou um Curso Profissional. Estes alunos pertenciam a três escolas do Vale de Sousa – distrito do Porto (duas escolas secundárias públicas e uma escola profissional).

Para caracterizar a amostra foi utilizado um *Questionário Sócio-Demográfico (QSD)*, criado para o efeito. Para avaliar os dois construtos objecto desta investigação, foram utilizadas a *Escala de Auto-Conceito de Competência (EACC)* de Rätty e Snellman (1992), adaptada ao contexto português por Faria e Lima Santos (2004; 2008), e a *Escala de Auto-Aprendizagem (EAA)* de Lima Santos e Faria (2007).

Após a recolha dos dados, foram realizados estudos descritivos para conhecer as características da amostra, bem como estudos diferenciais (para investigar diferenças em ambos os construtos em função de variáveis como o género, o nível sócio-económico, a via/modalidade de ensino, o ano de escolaridade frequentado e as aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais após a conclusão do ensino secundário) e estudos de correlação (para investigar a relação entre os dois construtos).

Os resultados encontrados mostram que quer no auto-conceito de competência, quer na auto-aprendizagem se encontram diferenças em função do género, do nível sócio-económico, da via/modalidade de ensino, do ano de escolaridade, e das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais após a conclusão do secundário. Os resultados mostram também que os dois construtos estão correlacionados positivamente entre si.

Por último, após a análise e discussão dos resultados encontrados, levantam-se pistas para futuras investigações e apresentam-se sugestões de intervenção nesta área.

## Abstract

The following study intends to analyze *competence self-concept* and *self-learning competence* of students who attend two different vocational paths at Portuguese secondary school – the *Scientific-Humanistic Courses* and the *Professional Courses* – trying to contribute to a better understanding of the motivational characteristics that may be at the basis of vocational choices.

The vocational choices are closely related to the motivational characteristics of students, which refer to needs, preferences, interests, motivations, ambitions and expectations, and even to perceptions and feelings about personal competence and ability to learn. Thus, the study of these characteristics is particularly important not only for us to be able to know better the students, but also to promote and develop more appropriate educational practices, so that the different secondary school vocational paths can offer training opportunities that meet students' characteristics and their vocational projects.

This study was conducted with 578 students from the three years of secondary school (10<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grades) who were attending a Scientific-Humanistic Course or a Professional Course. These students belong to three schools located in the Vale do Sousa – O'Porto's District (two public secondary schools and one professional school).

To characterize the sample, we used a *Socio-Demographic Questionnaire* (SDQ) created for this purpose. To assess the two constructs, we used the *Competence Self-Concept Scale* (CSCS) by Rätty and Snellman (1992), that was adapted to the Portuguese context by Faria and Lima Santos (2004; 2008), and the *Self-Learning Competence Scale* (SLCS) by Lima Santos and Faria (2007).

After the data collection, we conducted descriptive studies (to determine the characteristics of the sample), differential studies (to investigate differences in both constructs taking into consideration some variables such as gender, socio-economic level, vocational path, school grade, and academic and/or professional ambitions and expectations for the future after the conclusion of the secondary school), and correlation studies (to investigate the relationship between the two constructs).

The results show that both competence self-concept and self-learning competence differ according to students' gender, socio-economic level, the vocational path they choose, the school grade they are attending, and their academic and/or professional ambitions and expectations for their future after the conclusion of the secondary school. The results also show that the two constructs are positively correlated to each other.

Finally, after the results' analysis and discussion, we suggest some directions for future research and intervention in this area.

*À minha filha Maria,  
que me mostra o invisível;*

*À meu marido Ricardo, aos meus pais e à minha irmã  
Mariana,  
que me apoiaram neste projecto;*

*À duas pessoas, que considero, acima de tudo, grandes amigos -  
o Mestre Lima Santos e a Doutora Sílvia - ,  
pelas palavras de incentivo, que sempre tiveram, à concretização  
deste trabalho, nos meus momentos de maior indecisão!*

*À todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha vida e que de  
uma forma ou de outra contribuíram para a pessoa que sou hoje  
(...)*

## **Agradecimentos**

A realização deste estudo só foi possível graças à colaboração de diversas pessoas e entidades às quais gostaria de agradecer:

Ao Mestre Nelson Lima Santos e à Professora Doutora Sílvia Pina Neves, que com competência e profissionalismo orientaram no meu trabalho – quero-lhes manifestar, ainda, o meu carinho e eterna admiração;

O meu muito obrigada à direcção das escolas - Escola Secundária da Lixa; Escola Secundária de Felgueiras e Escola Profissional de Felgueiras – pela possibilidade que me deram de realizar este estudo;

O meu especial obrigada, a todos os alunos que participam neste estudo - só pela sua disponibilidade e colaboração foi possível a realização desta investigação.

# Índice

<b>1. Introdução</b>	<b>9</b>
<b>2. O ensino secundário Português</b>	<b>11</b>
2.1. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais	14
<b>3. Auto-conceito de competência e auto-aprendizagem</b>	<b>19</b>
3.1. Definição conceptual	19
3.2. Delimitação de construtos afins	20
3.3. Semelhanças, diferenças e inter-relação	24
3.4. Especificidades da investigação no contexto português	25
3.4.1. Diferenciação do auto-conceito de competência	25
3.4.1.1. Em função do género	26
3.4.1.2. Em função do nível sócio-económico	27
3.4.1.3. Em função da via/modalidade de ensino	28
3.4.1.4. Em função do ano de escolaridade	29
3.4.1.5. Em função das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais	30
3.4.2. Diferenciação da auto-aprendizagem	34
<b>4. Hipóteses e questões exploratórias</b>	<b>35</b>
<b>5. Estudo empírico</b>	<b>37</b>
5.1. Objectivos e variáveis	37
5.2. Método	38
5.2.1. <i>Design</i> e amostra	38
5.2.2. Instrumentos	41
5.2.2.1. <i>Questionário Sócio-Demográfico</i> (QSD)	41
5.2.2.2. <i>Escala de Auto-Conceito de Competência</i> (EACC)	41
5.2.2.3. <i>Escala de Auto-Aprendizagem</i> (EAA)	43
5.2.3. Procedimento	45
5.2.3.1. Contacto com as escolas e administração dos instrumentos	45
5.2.3.2. Análise dos dados	45
5.3. Apresentação e discussão dos resultados	46
5.3.1. Qualidades psicométricas	46
5.3.1.1. Fidelidade e sensibilidade da EACC	46
5.3.1.2. Fidelidade e sensibilidade da EAA	49
5.3.2. Estudos diferenciais	50
5.3.2.1. Em função do género	50
5.3.2.2. Em função do NSE	52
5.3.2.3. Em função da via/modalidade de ensino	54
5.3.2.4. Em função do ano de escolaridade	56
5.3.2.5. Em função das aspirações e expectativas	58
5.3.3. Estudos correlacionais	62
<b>6. Conclusão</b>	<b>65</b>
<b>7. Referências bibliográficas</b>	<b>73</b>
<b>Anexos</b>	<b>79</b>

## Índice de Anexos

- Anexo 1 – Questionário Sócio-Demográfico
- Anexo 2 – Escala de Auto-Conceito de Competência
- Anexo 3 – Escala de Auto-Aprendizagem
- Anexo 4 – Contacto por escrito

## Índice de Gráficos

- Gráfico 1 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades/vias de ensino* 18

## Índice de Quadros

- Quadro 1 – *Caracterização dos Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Profissionais* 16
- Quadro 2 – *Distribuição da amostra em função do género, via/modalidade de ensino e ano de escolaridade* 39
- Quadro 3 – *Aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais tendo em conta a via/modalidade de ensino* 40
- Quadro 4 – *Comparação dos valores de alpha para as seis subescalas da EACC em vários estudos realizados no contexto português* 43
- Quadro 5 – *Comparação dos valores de alpha para as três subescalas da EAA em vários estudos realizados no contexto português* 44
- Quadro 6 – *Consistência interna das seis subescalas da EACC* 47
- Quadro 7 – *Consistência interna das três dimensões gerais e da dimensão total da EACC* 48
- Quadro 8 – *Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição para as subescalas e dimensões da EACC* 48
- Quadro 9 – *Consistência interna das dimensões da EAA* 49
- Quadro 10 – *Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição para as subescalas e dimensões da EAA* 50
- Quadro 11 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função do género* 51
- Quadro 12 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função do NSE* 53
- Quadro 13 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função da via/modalidade de ensino* 55
- Quadro 14 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função do ano de escolaridade* 57
- Quadro 15 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função das aspirações* 59
- Quadro 16 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função das expectativas* 60
- Quadro 17 – *Correlações entre as subescalas e as dimensões do auto-conceito de competência* 63
- Quadro 18 – *Correlações entre as dimensões da auto-aprendizagem* 64
- Quadro 19 – *Correlações entre as subescalas e dimensões do auto-conceito e as dimensões da auto-aprendizagem* 65

## **1. Introdução**

O contexto escolar apresenta-se como um dos principais contextos diferenciais de desenvolvimento, nomeadamente no que se prende com a promoção do desenvolvimento pessoal e social (Faria, 1998; Pina Neves, 2007), contribuindo para a formação e desenvolvimento das percepções que cada indivíduo tem das suas próprias capacidades, competências e aprendizagens. Logo, o estudo de construtos como o *auto-conceito de competência* e *auto-aprendizagem* assume grande importância.

De facto, sabendo-se que o contexto de ensino secundário oferece diferentes opções de formação escolar e/ou profissional, que têm subjacentes objectivos distintos (GEPE/ME & INE/IP, 2009; ME/DES, 1999), e que, por conseguinte, são dirigidas a alunos com interesses, motivações, aspirações, expectativas e projectos escolares e/ou profissionais diversificados, parece ser pertinente que se avaliem construtos motivacionais como o *auto-conceito de competência* e a *auto-aprendizagem*, comparando alunos que estão a frequentar diferentes vias/modalidades de ensino secundário, nomeadamente *Cursos Científico-Humanísticos* e *Cursos Profissionais*.

Na verdade o interesse pelo estudo desta temática surge na sequência de uma investigação anterior por nós realizada, a qual se centrou no construto de auto-conceito de competência, tendo sugerido que alunos de diferentes vias/modalidades de ensino (Cursos de Carácter Geral - actuais Cursos Científico-Humanísticos - e Cursos Profissionais) revelavam percepções diferenciadas sobre a sua competência pessoal (Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003).

Para além disso, tendo sido já encontrada uma estreita relação entre o sentimento de competência pessoal e a capacidade para aprender autonomamente, ainda que tal relação tenha sido observada no contexto laboral (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000; Rurato, Faria & Lima Santos, 1999), parece-nos, agora, pertinente investigar de forma integrada os

construtos de auto-conceito de competência e de auto-aprendizagem no contexto escolar, comparando alunos dessas duas vias/modalidades de ensino secundário.

Assim, esta investigação dedica-se ao estudo do *auto-conceito de competência* e da *auto-aprendizagem*, junto de uma amostra de alunos do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos), que frequentam *Cursos Científico-Humanísticos* e *Cursos Profissionais*, em três escolas do Vale de Sousa – Distrito do Porto, tendo como objectivos principais estudar do ponto de vista diferencial o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem (em função de variáveis como o género, o nível sócio-económico - NSE -, a via/modalidade de ensino, o ano de escolaridade, as aspirações e as expectativas escolares e/ou profissionais após a conclusão do ensino secundário), e investigar a relação que existe entre os construtos de auto-conceito de competência e de auto-aprendizagem.

Neste trabalho, começamos por fazer uma breve apresentação do Sistema de Ensino Português, focando em particular o Ensino Secundário, onde realçamos as duas vias/modalidades de ensino por nós analisadas: *Cursos Científico-Humanísticos* e *Cursos Profissionais*. De seguida, apresentamos os dois construtos: *auto-conceito de competência* e *auto-aprendizagem*, fazendo uma revisão de estudos realizados no contexto Português, cujos resultados fundamentam as nossas hipóteses e/ou questões exploratórias a investigar. Posteriormente, descrevemos o estudo empírico por nós realizado, que inclui a apresentação dos seus objectivos específicos, dos seus aspectos metodológicos e dos resultados encontrados, discutindo-os à luz do enquadramento conceptual deste trabalho. Por último, apresentamos as conclusões e reflexões finais desta investigação.

## **2. O ensino secundário Português**

No que respeita ao conceito de educação, podemos citar como base de referência a Constituição da República Portuguesa, nomeadamente o Artigo 73.º (Educação, Cultura e Ciência), n.º 1- “Todos têm o direito à educação e à cultura”.

Sendo o Sistema Educativo um conjunto de meios pelos quais se concretiza tal direito constitucional, a promoção da democratização da educação está a cargo do governo, preocupando-se este em garantir “o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e as demais condições para que esta contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o processo social e para a participação democrática na vida colectiva” (Boal, 1998: 19).

Quanto ao Sistema Educativo português, este encontra-se estruturado segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE – de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), estando organizado em educação pré-escolar, educação escolar (englobando ensino básico, secundário e superior) e educação extra-escolar (GEPE/ME & INE/IP, 2009).

De um modo geral, no actual Sistema de Ensino, podemos destacar 4 grandes níveis de ensino: i) o *pré-escolar* (a partir dos 3 anos de idade), sendo a sua frequência facultativa; ii) o *ensino básico* (a partir dos 6 anos de idade), o qual compreende 3 ciclos sequenciais (o 1.º ciclo com duração de quatro anos lectivos, o 2.º ciclo com duração de dois anos lectivos e o 3.º ciclo com duração de três anos lectivos); iii) o *ensino secundário*, o qual compreende os 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade; e iv) o *ensino superior*, o qual corresponde ao ensino universitário e ao ensino politécnico.

Ao longo dos tempos, o Sistema Educativo foi sofrendo várias alterações, consoante os principais marcos históricos. Desses marcos históricos destacamos: a escolaridade obrigatória de 9 anos em 1986, a criação das escolas profissionais em 1989, a criação dos cursos tecnológicos em 1993, o aparecimento dos cursos de educação/formação em 1997, a

criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVC) em 2001, a nova reforma do ensino secundário em 2004, a criação dos Centros Novas Oportunidades em 2006 (estes centros surgem com o objectivo de proporcionar novas vias para aprender e cuja estratégia assenta em dois pilares fundamentais: i) tornar o ensino profissionalizante uma opção efectiva para os jovens e ii) elevar a formação de base da população activa) (cf. GEPE/ME & INE/IP, 2009), e, mais recentemente, o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos de escolaridade para os alunos que a partir do ano lectivo 2009/2010 fizeram matrícula entre o 1.º e o 7.º ano de escolaridade (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), em detrimento dos 9 anos de escolaridade estabelecidos pela LBSE de 1986.

Ora, sendo o nosso estudo realizado em contexto escolar com alunos do ensino secundário, passamos a uma apresentação breve do mesmo, salientando os objectivos e as principais diferenças entre os Cursos Científico-Humanísticos e os Cursos Profissionais, estes últimos cada vez mais populares nas escolas secundárias.

Após a conclusão do 9.º ano de escolaridade, o jovem adolescente (14-15 anos de idade), numa fase de importantes modificações, é desde logo confrontado com a tarefa de optar entre um percurso formativo (curso ou via/modalidade de ensino) que o prepare para o prosseguimento de estudos a nível do ensino superior (universitário ou politécnico) ou para o ingresso no mundo do trabalho/exercício de uma profissão, efectuando desde logo “a sua escolha vocacional, na busca de um percurso que lhe propicie a satisfação de desejo de realização das suas capacidades, apetências, expectativas e ambições” (Vieira & Ferreira, 1997: 351), manifestando também os seus interesses (Campos, 1985), ou como nos diz Vieira e Ferreira (1997) por um caminho que mais se adegue, simultaneamente, às suas motivações e objectivos, tendo em mente uma possível carreira profissional.

Quando o aluno opta pelo prosseguimento dos seus estudos, investindo desta forma na

---

sua qualificação académica e/ou profissional, uma das oportunidades que encontra ao seu dispor será a frequência do ensino secundário, que por sua vez lhe oferece uma diversidade de oportunidades, consoante os seus interesses, motivações e possibilidades financeiras, por exemplo, pois o ensino secundário procura simultaneamente aprofundar a formação adquirida ao longo do percurso escolar, até ao momento, e preparar quer para o prosseguimento de estudos a nível superior, quer para a inserção na vida activa (Boal, 1998).

Tendo como finalidade proporcionar aos jovens formação e aprendizagens diversificadas, o ensino secundário compreende as seguintes vias/modalidades de ensino: i) *Cursos Científico-Humanísticos*, os quais contemplam 4 cursos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, ii) *Cursos Tecnológicos*, contemplando 10 cursos (Desporto, Acção Social, Informática, Electrotecnia e Electrónica, Marketing, Administração, entre outros), iii) *Cursos Artísticos Especializados*, contemplando 4 cursos (Artes Visuais, Audiovisuais, Dança e Música), iv) *Cursos Profissionais*, os quais estão estruturados por diferentes áreas e organizados por módulos (Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Gestão Agrícola, Técnico de Construção Civil, Técnico de Contabilidade, entre outros) e v) *Sistema de Aprendizagem de Nível 3*, este tutelado pela Comissão Nacional de Aprendizagem (onde estão integrados representantes de diversos ministérios, entre os quais o do Trabalho e da Solidariedade e o da Educação), cujos cursos são promovidos pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional – IEFP (cf. GEPE/ME & INE/IP, 2009).

No ensino secundário, contamos ainda com a *Educação e Formação de Adultos – EFA* para activos e desempregados (cf. GEPE/ME & INE/IP, 2009). Esta via/modalidade de ensino contempla *Cursos EFA Escolares* e *Cursos EFA Profissionalizantes*, sendo dirigida a indivíduos com 18 ou mais anos de idade e, excepcionalmente, com 16 anos de idade desde que possuam comprovativo de inserção no mercado de trabalho, permitindo-lhes conciliar a frequência dos estudos com uma actividade profissional.

De um modo geral, as diferentes vias/modalidades do ensino secundário podem ser organizadas em dois grandes grupos, consoante a sua finalidade. Temos os Cursos predominantemente orientados para o prosseguimento dos estudos (Cursos Científico-Humanísticos) e os Cursos predominantemente orientados para a vida activa (Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais, Cursos EFA Profissionalizantes e Cursos de Aprendizagem Nível 3) (cf. GEPE/ME & INE/IP, 2009), dos quais destacamos, respectivamente os Cursos Científico-Humanísticos e os Cursos Profissionais.

## **2.1. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais**

Sendo o nosso estudo realizado em contexto escolar com alunos do ensino secundário que frequentam Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais passamos a uma apresentação breve de ambas as vias/modalidades de ensino. Estas vias/modalidades de ensino têm como destinatários jovens com o 9.º ano de escolaridade que pretendam uma formação académica nível 3 (secundário). Apesar de ambas conferirem o diploma de conclusão do ensino secundário, ou seja, o diploma do 12.º ano de escolaridade, apresentam objectivos distintos/específicos.

Os *Cursos Científico-Humanísticos* têm como principais destinatários jovens com o 9.º ano de escolaridade que pretendam prosseguir os estudos a nível superior (cf. GEPE/ME & INE/IP, 2009), conferindo o diploma do 12.º ano de escolaridade (conclusão do ensino secundário), possibilitando desta forma a candidatura do aluno ao ensino superior (universitário ou politécnico). Como já vimos, esta via/modalidade de ensino integra quatro cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, todos eles com duração de três anos lectivos correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade (cf. GEPE/ME & INE/IP, 2009).

Por sua vez, os *Cursos Profissionais* constituem uma via/modalidade de ensino especial/específica, que pretende responder às carências dos mercados de trabalho locais e regionais, visando, essencialmente, o desenvolvimento da formação profissional qualificante dos jovens, permitindo ao aluno desenvolver competências específicas para o exercício de uma determinada profissão. Tal como os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos Profissionais têm uma duração de três anos lectivos, correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade e são regulamentados e reconhecidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (cf. GEPE/ME & INE/IP, 2009). Nos dias de hoje, a sua implementação é da iniciativa quer das escolas públicas, quer de instituições da sociedade civil, como por exemplo autarquias, empresas, associações sindicais, associações empresariais, entre outras. Após a sua conclusão, os Cursos Profissionais conferem um diploma de qualificação profissional de Nível 3, o que permite ao jovem o ingresso no mercado de trabalho como técnico intermédio, e o diploma do 12.º ano de escolaridade (conclusão do ensino secundário), o que também possibilita a candidatura ao ensino superior (universitário ou politécnico).

No que se refere ao plano de formação curricular, os Cursos Científico-Humanísticos compreendem três componentes de formação: a geral, a específica e a área de projecto e os Cursos Profissionais incluem as seguintes três componentes de formação: a sócio-cultural, a científica e a técnica, acompanhada por uma formação em local de trabalho obrigatória, sempre que possível sob forma de estágio, apresentando a formação técnica uma maior carga horária (cf. GEPE/ME & INE/IP, 2009).

No Quadro 1, podemos observar uma síntese das principais características destas duas vias/modalidades de ensino, nomeadamente quanto aos destinatários, à duração, à certificação e às saídas escolares e/ou profissionais.

Quadro 1 – *Caracterização dos Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Profissionais*

<b>Vias/Modalidades de Ensino</b>	<b>Destinatários</b>	<b>Duração</b>	<b>Certificação</b>	<b>Saídas Escolares e/ou Profissionais</b>
<b>Cursos Científico-Humanísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Jovens com o 9.º ano de escolaridade;</li><li>- Principalmente alunos que pretendam prosseguir estudos a nível superior.</li></ul>	3 anos correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diploma de conclusão do ensino secundário.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Prosseguimento de estudos a nível superior.</li></ul>
<b>Cursos Profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Jovens com o 9.º ano de escolaridade;</li><li>- Principalmente alunos que pretendam ingressar no mundo do trabalho, obtendo também uma habilitação académica que permita o prosseguimento de estudos a nível superior.</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>- Diploma de conclusão do ensino secundário;</li><li>- Diploma de qualificação profissional de nível 3.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ingresso no mercado de trabalho como técnico intermédio especializado numa profissão;</li><li>- Prosseguimento de estudos a nível superior.</li></ul>

Adaptado de ME/DES (1999).

Neste contexto, podemos concluir que a opção por um Curso Científico-Humanístico ou por um Curso Profissional está, então, relacionada com os seus objectivos e saídas escolares e/ou profissionais, mas também se fundamenta no projecto escolar e profissional dos jovens, nas suas preferências e interesses (Super, 1990; Vieira & Ferreira 1997), nas suas aspirações e expectativas e até no nível sócio-económico do seu agregado familiar (Silva, 1999).

Como tivemos a oportunidade de observar, o Sistema Educativo Português, nomeadamente no que respeita ao ensino secundário, oferece um vasto número de cursos de formação escolar e/ou profissional, os quais de um modo geral estão agrupados em duas vias/modalidades de ensino consoante as suas finalidades: uma mais orientada para a continuação dos estudos a nível superior (Cursos Científico-Humanísticos) e outra mais orientada para a inserção no mundo de trabalho a curto prazo mas, não impedindo o aluno de perspectivar uma inserção no ensino superior (Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais,

Cursos EFA Profissionalizantes e Cursos de Aprendizagem).

A escolha de uma destas vias/modalidades de ensino escolar e/ou profissional está relacionada não só com o projecto escolar/profissional (já que se escolhe o curso que pode oferecer mais oportunidades de concretização desse projecto), mas também com características sociais e económicas do grupo de pertença do aluno (relacionado com o poder económico das famílias, que possibilita ou limita o agarrar dessas oportunidades), pois como tivemos oportunidade de ver, cada modalidade de ensino tem finalidades diferentes, correspondentes a interesses, motivações, necessidades, entre outros, também eles diferentes.

Em Portugal, nos últimos anos, embora o interesse por cursos mais orientados para o ingresso no mundo do trabalho a curto prazo tenha aumentado consideravelmente, são os cursos mais orientados para o ingresso no ensino superior os que continuam a ser mais procurados pelos nossos alunos. De qualquer modo, em termos de alunos matriculados por via/modalidade de ensino, contamos no ano lectivo (2008/09) com 195.688 alunos matriculados em Cursos Científico-Humanísticos e 93.438 em Cursos Profissionais, observando-se um aumento significativo da procura destes últimos cursos desde a sua criação em 1989/90, onde se contavam 2088 alunos matriculados (cf. GEPE/ME, 2010).

No Gráfico 1 podemos ver a evolução do número de alunos matriculados no ensino secundários distribuídos pelas diferentes vias/modalidades de ensino.

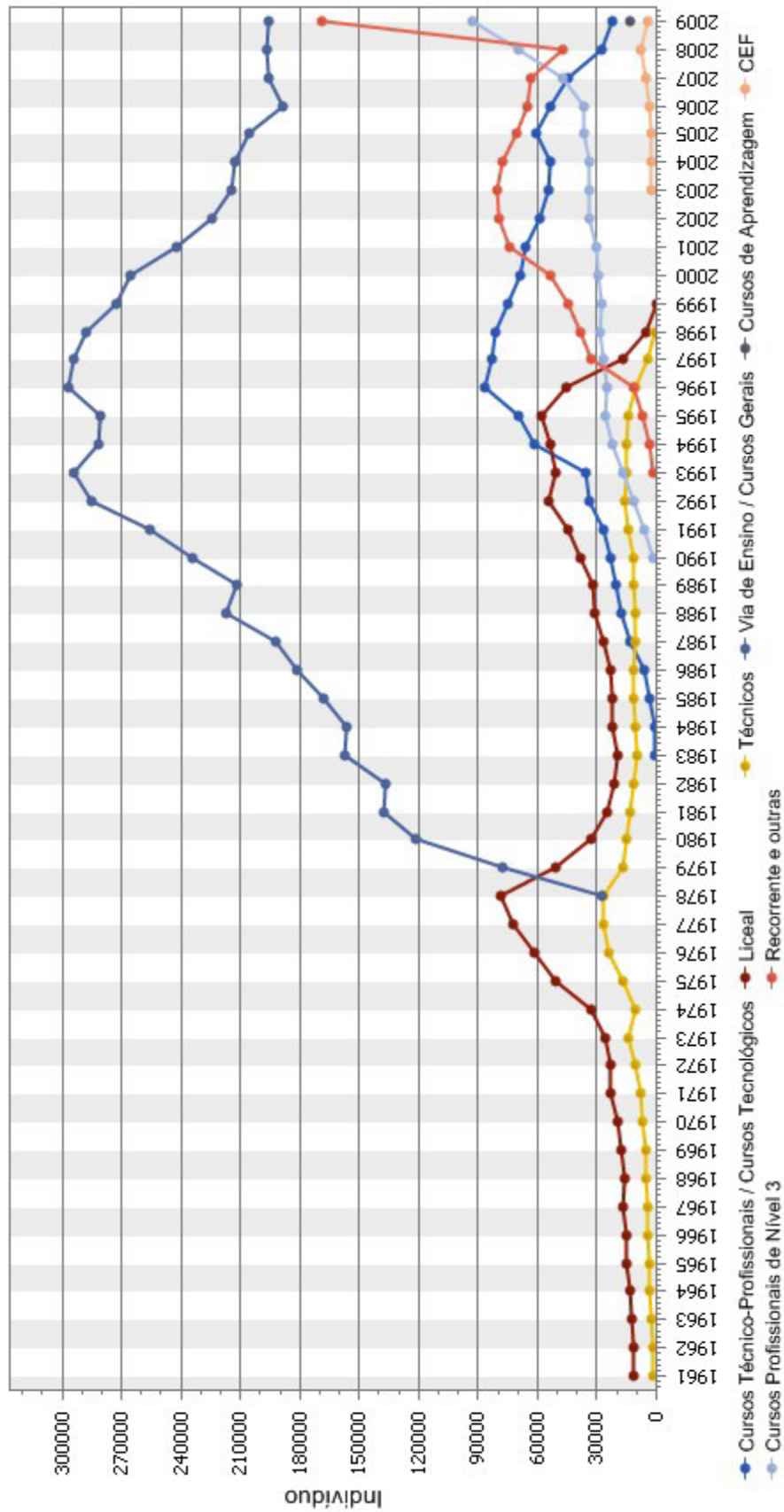


Gráfico 1 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades/vias de ensino

### **3. Auto-conceito de competência e auto-aprendizagem**

#### **3.1. Definição conceptual**

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).

Por sua vez, a *auto-aprendizagem* está relacionada com capacidades e competências diversas, mas associadas entre si, tais como a de autonomia, a de responsabilidade, a de participação pró-activa, a de auto-disciplina, a de auto-confiança na prossecução de objectivos, a de perseverança, a de auto-suficiência, entre outras (Brockett & Hiemstra, 1993, *in* Faria, Rurato & Lima Santos, 2000; Lima Santos, Rurato & Faria 2000; Lima Santos & Faria, 1999).

Ora, para Nyhan (1996, *in* Faria, Rurato & Lima Santos, 2000), a auto-aprendizagem não deve ser interpretada no sentido restrito que o termo "auto" nos pode sugerir, ou seja, num sentido em que aprendizagem seja solitária, mas antes num sentido que implica que o aprendiz assume a responsabilidade e o controlo da sua aprendizagem e que o faz de uma forma pró-activa (mas não necessariamente solitária).

Assim, podemos propor que a *auto-aprendizagem* seja definida como a competência para aprender de forma pró-activa, responsável e autónoma, numa lógica em que é o próprio aprendiz que (re)constrói o seu percurso de aprendizagem, elege os conteúdos a adquirir e auto-regula o processo de aprender.

### **3.2. Delimitação de construtos afins**

São vários os construtos psicológicos que podem ser vistos como construtos afins do auto-conceito de competência e da auto-aprendizagem, construtos esses que são muitas vezes utilizados de forma indiscriminada (cf. Faria & Fontaine, 1995; Pina Neves & Faria, 2009), confundindo-se com eles. Este uso indiscriminado ocorre sobretudo quando se fala de auto-conceito de competência, já que este é um construto com uma tradição de investigação mais longa, nomeadamente no contexto de realização escolar, comparativamente com o construto de auto-aprendizagem, que cujo interesse parece ter despoletado só mais recentemente.

No sentido de se esclarecer as diferenças face a estes construtos afins, passamos a apresentar uma breve definição e distinção dos seguintes construtos: *self*; auto-conceito real, auto-conceito ideal e auto-estima; identidade e auto-imagem.

#### ***Self***

Tendo por base a teoria de Hamachek (1979, citado por Peixoto, 1999), o *self* corresponde à parte de nós da qual estamos conscientes. O *self* é aquilo que o indivíduo sabe acerca de si. Nesta perspectiva, o *self* corresponde a uma das dimensões do auto-conceito.

Segundo Rogers (citado por Peixoto, 1999), o *self* corresponde à forma como o indivíduo se vê a si mesmo. Enquanto Sarbin “define o “*self*” como uma experiência fenomenal de identidade” (Peixoto, 1999: 34).

### ***Auto-conceito real, auto-conceito ideal e auto-estima***

Segundo Vaz Serra (1986), o auto-conceito real corresponde “à forma como uma pessoa se percebe e avalia, tal como é, na realidade” (Vaz Serra, 1986: 60), enquanto que o auto-conceito ideal, “tenta caracterizar, não a forma como uma pessoa se percebe na realidade, mas a maneira como um indivíduo sente que deveria ou gostaria de ser” (Vaz Serra, 1986: 60). Podemos dizer que entre o auto-conceito real e o auto-conceito ideal, surge um diferencial, designado por auto-estima (Vaz Serra, 1986).

O termo auto-conceito real foi introduzido em Psicologia, com o primeiro intuito de se diferenciar do termo de auto-conceito ideal. Pois a distinção entre ambos os conceitos, assume um papel importante, na medida em que estabelece um grau de aceitação e satisfação pessoal (Vaz Serra, 1986). Cohen (1959, *in* Veiga, 1990) e James (1890, *in* Veiga, 1990) definem a auto-estima como o “grau de correspondência entre o conceito “ideal” que o indivíduo tem de si mesmo e o conceito “real” (Veiga, 1990: 30-31).

Segundo Hamachek (*in* Peixoto, 1999), a auto-estima diz respeito à extensão na qual o indivíduo admirará ou valorizará o seu *self*. Ainda neste sentido, Burns (1982, *in* Veiga, 1990: 30), “caracteriza a auto-estima como o aspecto avaliativo do auto-conceito”. Segundo James (1892 *in* Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1996: 532), a auto-estima “resulta da relação entre a competência do sujeito e o seu nível de aspiração”.

A relação que existe entre auto-conceito e auto-estima deriva do seu aspecto afectivo-avaliativo, ou seja, “o aspecto avaliativo e afectivo do conceito que alguém tem de si próprio implica o processo a que geralmente se chama auto-estima” (Wells & Marwell, 1976: 59, *in* Veiga, 1990: 31). Ainda neste sentido, Rosenberg (1965: 39, *in* Veiga, 1990: 31) define a “auto-estima como uma atitude positiva ou negativa para um objecto particular: o si mesmo”.

William James (1892, *in* Peixoto & Almeida, 1999: 633) considera que a auto-estima resulta “da relação entre a forma como o sujeito se vê (auto-conceito real) e aquilo que

gostaria de ser (auto-conceito ideal) ”, ou seja, a auto-estima “resulta da relação que se estabelece entre os êxitos e as pretensões atingidas por dado indivíduo” (Vaz Serra, 1988: 127). Para Vaz Serra (1986), a auto-estima apresenta-se como uma das facetas (dimensões) do auto-conceito, que resulta da avaliação global que o indivíduo faz das suas qualidades e/ou desempenhos. De um modo geral, actualmente verifica-se uma tendência para uma aceitação consensual, no sentido de se definir a auto-estima como a componente avaliativa da percepção que cada indivíduo tem acerca de si mesmo (Fleming & Courtner, 1984, *in* Veiga, 1990; Gurney, 1986, *in* Veiga, 1990).

### ***Identidade***

Numa perspectiva psicanalítica, o conceito de identidade é considerado por vários autores (Allport, 1953, *in* Veiga, 1990; Alos, 1984, *in* Veiga, 1990; Combs & Snygg, 1959, *in* Veiga, 1990; Fitts, 1965, *in* Veiga, 1990; Simões & Vaz Serra, 1987), como uma das partes do auto-conceito. Tendo em linha de conta a perspectiva de Gottfredson (*in* Simões & Vaz Serra, 1987), verificamos que o auto-conceito apresenta duas dimensões, uma definida por “identidades” que se referem ao conteúdo das percepções e crenças pessoais acerca de si mesmo, e outra definida de auto-estima, a qual corresponde ao modo como cada indivíduo se avalia ou sente em relação a si mesmo (Simões & Vaz Serra, 1987). Neste sentido, podemos afirmar que o auto-conceito não apresenta apenas uma dimensão descritiva, mas também uma outra avaliativa (Marsh, 1986; Marsh & Shavelson, 1985, *in* Simões & Vaz Serra, 1987).

Para Fernandes (1990: 190), a identidade define-se como a “capacidade, encontrada pelo indivíduo, de aceitar-se a ele mesmo, de criar, descobrir e redescobrir, de construir e assumir a sua própria existência”. No que respeita ao conceito de identidade, foi a partir dos trabalhos de Erikson (1976; citado por Veiga, 1990) que tal conceito passou a assumir maior importância na Psicologia do Desenvolvimento. No que diz respeito ao desenvolvimento

humano, segundo o autor, o conceito de identidade assume três ideias fundamentais, são elas “a consciência de uma continuidade temporal; a relação entre elementos da personalidade em termos de semelhança consigo próprio, em oposição à experiência de confusão; e a tendência para uma unidade funcional, numa tarefa nunca acabada” (Veiga, 1990: 68).

Ainda relativamente ao construto de identidade, segundo Marcia (1976, *in* Veiga, 1990; Marcia, 1980, *in* Veiga, 1990: 69) a identidade é entendida como “a estrutura dinâmica das pressões das pulsões, das crenças e das identificações, abrangendo a implicação numa orientação sexual, a adopção de uma posição ideológica e a escolha profissional”. Actualmente, o estudo da identidade abrange “o estudo de quatro possíveis “estatutos”: a identidade realizada, a moratória, a difusão e a exclusão” (Marcia, 1980, *in* Veiga, 1990: 69). Neste contexto, alguns autores (Calwell *et al.*, 1989, *in* Veiga, 1990; Delas & Jemigan, 1981, *in* Veiga, 1990; Melgosa, 1987, *in* Veiga, 1990; Taveira & Campos, 1987, *in* Veiga, 1990), têm estudado estas quatro dimensões da identidade (referenciadas por Marcia) a nível vocacional.

### ***Auto-imagem***

Um dos construtos psicológicos subjacente à formação de auto-conceito, referido por Vaz Serra (1986), é o construto de auto-imagem.

As auto-imagens “correspondem ao conjunto de percepções, quando a pessoa se constitui, ela própria, o objecto percebido” (Vaz Serra, 1986: 60). Neste sentido, o indivíduo concebe várias auto-imagens, as quais contribuem para a construção de uma determinada estrutura do auto-conceito (Faria & Fontaine, 1990).

Segundo Rosenberg (1965, *in* Vaz Serra, 1986), o fundamental das auto-imagens, criadas pelo próprio sujeito, não é a sua formação, mas antes as relações estabelecidas entre si, de forma hierarquizada e significativa. Neste sentido, as auto-imagens mais significativas

para o indivíduo são aquelas que se encontram num plano hierárquico superior, sendo estas mais estáveis e consistentes do que as restantes.

Verificamos que relacionado com o construto de auto-conceito de competência está a existência da percepção de competências e capacidades específicas (como por exemplo, ser bom ou mau aluno; ser bom ou mau a Matemática), da avaliação segundo o apreço ou depreciação que o indivíduo tem acerca de si próprio (auto-estima), da construção de uma auto-imagem (como por exemplo, sou bonito ou feio; sou alto ou baixo) e de todos os construtos que nos remetem para o indivíduo, proporcionando ao sujeito um maior ou menor conhecimento de si próprio. Daí que a confusão que por vezes existe entre os construtos aqui referenciados se deva em parte ao facto do auto-conceito poder ser avaliado por intermédio dos mesmos, fornecendo informações sobre a percepção que o indivíduo tem de si próprio.

### **3.3. Semelhanças, diferenças e inter-relação**

Falando em construtos afins, os próprios auto-conceito de competência e auto-aprendizagem podem também eles serem vistos como dois construtos afins. Neste sentido, eles terão semelhanças, mas também diferenças, sendo possível também considerar e reflectir sobre a relação que poderá ser estabelecida entre ambos.

Sendo então dois construtos afins, remetem ambos para uma auto-avaliação (avaliação do *self*), mas enquanto que num se trata de uma auto-avaliação de competência ao nível cognitivo, social e de criatividade, no outro trata-se de uma auto-avaliação sobre a capacidade para aprender activamente e de forma autónoma e responsável.

Lima Santos, Rurato e Faria (2000), numa investigação realizada em contexto empresarial em que foram estudados simultaneamente estes dois construtos, referem que “um aprendiz autónomo é aquele que (...) aprende a usar de forma mais eficaz os seus recursos pessoais, sabendo ainda rendibilizar os recursos e oportunidades do meio, através da

utilização sistemática e flexível das suas capacidades cognitivas, sociais e de criatividade.” (p. 135). Então, podemos assim propor que os construtos de auto-conceito de competência e de auto-aprendizagem estão positivamente associados entre si. E, de facto, na parte empírica do seu estudo, estes autores encontraram correlações significativas positivas entre as dimensões cognitivas do auto-conceito de competência (*Resolução de Problemas, Sofisticação ou Motivação para Aprender e Prudência na Aprendizagem*) e as dimensões da auto-aprendizagem (*Aprendizagem Activa, Iniciativa na Aprendizagem e Autonomia na Aprendizagem*), com valores entre 0,48 e 0,59. Ao mesmo tempo que estas correlações apoiam a validade divergente dos dois construtos, elas mostram também que esses se encontram positivamente associados entre si.

Estas evidências oferecem algumas pistas importantes que contribuem para compreendermos melhor qual a relação que se estabelece entre estes dois construtos. Lima Santos, Rurato e Faria (2000) chegam mesmo a afirmar que “a promoção da auto-aprendizagem deverá passar também pela promoção da dimensão psicológica e individual do auto-conceito de competência cognitivo” (p. 145), já que, para os mesmos autores, um auto-conceito de competência positivo será um facilitador de uma aprendizagem activa, fundada com responsabilidade e autonomia.

### **3.4. Especificidades da investigação no contexto português**

#### **3.4.1. Diferenciação do auto-conceito de competência**

São várias as investigações acerca do auto-conceito de competência no contexto escolar português que têm revelado diferenças significativas em função de variáveis como: (i) o género, (ii) o nível sócio-económico (NSE), (iii) o ano de escolaridade (Faria & Lima Santos, 1997; 1998; 1999; 2001; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Lima Santos & Faria, 1999; Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003), (iv) a via/modalidade de ensino

(Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003) e (v) as *aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais* (Lima Santos, Magalhães & Pina Neves, 2003). De seguida, fazemos uma revisão dos resultados dessas investigações, os quais servirão de fundamento à construção de um conjunto de hipóteses sobre a diferenciação do auto-conceito de competência, que apresentaremos no ponto 4 deste trabalho.

#### **3.4.1.1. Em função do género**

Em função do género, os resultados mostram que as raparigas se percebem como mais competentes em termos de “Cooperação Social”, enquanto que os rapazes se percebem como mais competentes em termos de “Assertividade Social” e de “Pensamento Divergente” (Faria & Lima Santos, 1999, 2001). O estudo realizado por Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003) encontrou também diferenças significativas em função do género, revelando 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”. Tais diferenças corroboram os resultados encontrados noutros contextos culturais, e podem ser um reflexo dos estereótipos sociais “que atribuem à mulher um papel mais relevante no domínio da relação com os outros e nas relações interpessoais” (Faria & Lima Santos, 2001: 228) e uma maior motivação para as tarefas relacionadas com a aprendizagem (Ferreira, 2002; Morais e Carvalho, 1993; Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque, 2000).

De qualquer modo, refira-se que a diferença encontrada na subescala “Sofisticação ou Motivação para Aprender” por Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003), a favor das raparigas, foi interpretada pelos autores como uma especificidade da amostra estudada, pois contraria os resultados de outros estudos realizados no contexto português (Faria & Lima Santos, 1997, 1999, 2001; Fontaine, 1991b), nos quais não são observadas diferenças no auto-

conceito de competência ao nível cognitivo, sugerindo que raparigas e rapazes se percebem como sendo igualmente competentes neste domínio.

### **3.4.1.2. Em função do nível sócio-económico**

Quanto à variável nível sócio-económico (NSE), Faria e Lima Santos (1997, 1999), no contexto escolar português, observaram diferenças significativas nas dimensões cognitivas de “Resolução de Problemas” e de “Prudência na Aprendizagem” a favor do NSE mais elevado. Tais diferenças vão ao encontro dos resultados dos estudos de Fontaine (1991a) e de Veiga (1990). Ora, partindo-se do princípio que os alunos do NSE alto são aqueles que, em geral, obtêm melhores resultados escolares, como sugerem Faria e Lima Santos (1997), tal facto, pode levar a que estes, se percepcionem como mais competentes em 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 acções” (Faria & Lima Santos, 1998: 183-184).

Também, Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003), em contexto escolar, encontraram diferenças significativas na dimensão cognitiva “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 NSE médio e alto. Pode-se concluir, assim, que as diferenças no auto-conceito de competência em função do NSE não residem somente no domínio cognitivo, estendendo-se também a domínios mais relacionados com a criatividade. Esta diferença na dimensão de criatividade é, provavelmente, um reflexo das experiências e oportunidades que os 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 que estes sujeitos têm 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), destacando-se ainda o facto de que, no estudo de Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003), o estrato sócio-económico médio se encontra mais próximo do alto do que do baixo em termos de auto-conceito de competência, já que não apresentou nenhuma diferença significativa com o NSE Alto.

### **3.4.1.3. Em função da via/modalidade de ensino**

A via/modalidade de ensino frequentada pelos alunos é outra variável diferenciadora de grande importância no estudo do auto-conceito de competência em contexto escolar. A este respeito, Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003) observaram diferenças significativas nas subescalas “Resolução de Problemas”, “Prudência na Aprendizagem”, “Sofisticação ou Motivação para Aprender”, “Cooperação Social” e “Assertividade Social”, diferenças essas todas a favor dos alunos que frequentavam Cursos de Carácter Geral quando comparados com os que frequentavam Cursos Profissionais.

De acordo com os autores, estas diferenças nos domínios cognitivo e social poderão estar ligadas a 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 (Magalhães *et al*, 2003).

#### **3.4.1.4. Em função do ano de escolaridade**

Quanto à variável nível de escolaridade, Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003) encontraram diferenças significativas em que os alunos do 12.º ano se percebem como mais competentes em duas subescalas cognitivas, nomeadamente na de “Resolução de Problemas”, quando comparados com os alunos dos 10.º e 11.º anos, e na de “Sofisticação ou Motivação para Aprender”, quando comparados com os alunos do 11.º ano.

Estes resultados a favor dos alunos do 12.º ano poderão estar relacionados quer com o desenvolvimento das suas próprias estruturas cognitivas, devido à maturação própria do crescimento físico e psicológico, quer ao facto de estes alunos serem os que se encontram mais próximos de concretizar mais uma escolha vocacional, o que pode levar a que estes 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 (Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003).

Resultados similares são encontrados noutros estudos realizados já com alunos a frequentar o contexto do ensino universitário. Por exemplo, Lima Santos e Faria (1999) observam que os alunos que frequentam anos mais avançados (4.º ano do ensino universitário) percebem-se como mais competentes em termos de “Prudência na Aprendizagem”, de “Sofisticação ou Motivação para Aprender” e de “Resolução de Problemas” (as dimensões cognitivas do auto-conceito de competência), quando comparados com alunos do 1.º ano. Os autores encontram as mesmas diferenças para a dimensão de “Assertividade Social” (uma das dimensões sociais do auto-conceito de competência).

Ora, 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, como sugerem Faria e Lima Santos (2001), à medida que os alunos avançam no seu percurso

académico e à medida que se deparam com experiências mais desafiantes e mais exigentes, vão também apresentando auto-avaliações mais positivas em termos cognitivos (ou seja, nas dimensões de “Prudência na Aprendizagem”, de “Sofisticação ou Motivação para Aprender” e de “Resolução de Problemas”). Também a “Assertividade Social” parece ser uma dimensão semelhante às dimensões cognitivas no que respeita aos processos desenvolvimentais (Lima Santos & Faria, 1999), daí que as diferenças sejam a favor dos alunos de níveis de ensino mais avançados.

Curiosamente, num outro estudo, Faria e Lima Santos (2001) constataam que os alunos que ainda estão no ensino secundário (11.º ano) se percebem como mais competentes em termos de “Pensamento Divergente” (a dimensão criativa do auto-conceito de competência), quando comparados com os alunos que já frequentam o ensino universitário. Uma possível explicação para este resultado poderá ser o facto de o ensino universitário frequentado por esses alunos apelar a maiores investimentos cognitivos do que investimentos ao nível da criatividade, o que pode estar a levar os alunos do ensino superior a um “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” nos alunos do ensino superior, por comparação com os alunos do ensino secundário (Faria & Lima Santos, 2001).

#### **3.4.1.5. Em função das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais**

O estudo das aspirações e das expectativas escolares e/ou profissionais, no contexto escolar, assume sentido uma vez que, por um lado, essas variáveis estão intimamente relacionadas com a construção dos projectos escolares e/ou profissionais (Campos, 1985) e, por outro lado, a sua formação poderá ser influenciada por construtos psicológicos como o auto-conceito (Vaz Serra, Antunes & Firmino, 1986), mais particularmente pelo auto-conceito

---

de competência. É então pertinente definir o que se entende por aspiração e expectativa escolar e/ou profissional.

Por aspiração escolar e/ou profissional entende-se a “meta a que o aluno gostaria de chegar em termos escolares” (Peixoto, 1999: 113), e/ou profissionais, enquanto que por expectativas entende-se “a meta que o aluno espera alcançar, em termos escolares” (Peixoto, 1999: 113) e/ou profissionais. Deste modo, a aspiração prende-se com o gostar de ter ou alcançar, e a expectativa prende-se com a percepção do que se pode ter ou alcançar.

No que respeita à investigação acerca das aspirações e expectativas escolares, Campos (1985), num estudo realizado em 1982 sobre as aspirações e expectativas escolares de 967 alunos do 9.º ano de escolaridade, constata que: (i) 82,0% dos alunos *gostariam de realizar* (aspiração) um curso superior e 65,0% dos alunos *pensavam ser capazes de vir a realizar* (expectativa) um curso superior; e (ii) em cerca de 66,6% da amostra, as aspirações e as expectativas eram semelhantes, em 30,0% da amostra as aspirações eram superiores às expectativas e numa pequena percentagem as aspirações eram inferiores às expectativas. Desta forma, verificou-se uma diferença de 17,0% entre as aspirações e as expectativas dos alunos.

Também em 1999, Peixoto num estudo descritivo com um total de 701 alunos do 9.º ano de escolaridade, descreve as suas aspirações e expectativas escolares, e os níveis de auto-estima que lhes estão associados. Em termos de aspiração, o autor observou que 37% dos alunos que gostariam apenas de concluir o 9.º ano de escolaridade apresentavam níveis altos de auto-estima, e que 14,8% desses alunos apresentavam níveis baixos de auto-estima, enquanto que 13,1% dos alunos que gostariam de realizar uma licenciatura revelavam níveis de auto-estima altos e 12,1% desses alunos revelavam níveis de auto-estima baixos. Em termos de expectativa, 2,7% dos alunos que esperavam/pensavam concluir o 9.º ano de escolaridade apresentavam níveis altos de auto-estima, e que 32,4% desses alunos apresentam

níveis baixos de auto-estima, enquanto que 17,6 % dos alunos que esperavam/pensavam realizar uma licenciatura tinham níveis altos de auto-estima, e que 11,3% desses alunos tinham níveis baixos de auto-estima.

Assim, parece haver uma relação entre as aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais e os níveis de auto-estima, no sentido de os alunos com aspirações e expectativas de alcançarem (conseguirem) graus de ensino mais avançados apresentarem níveis de auto-estima mais elevados. O que nos leva a concluir que as aspirações e as expectativas escolares e/ou profissionais estão associadas a diferentes níveis de auto-estima (Peixoto, 1999), podendo ser proposta uma relação semelhante, entre as aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais e os níveis de auto-conceito de competência.

De facto, mais recentemente, em 2003, Lima Santos, Magalhães e Pina Neves, numa amostra de 403 alunos do ensino secundário que frequentavam Cursos de Carácter Geral e Cursos Profissionais, estudaram do ponto de vista descritivo as aspirações e as expectativas futuras escolares e/ou profissionais desses alunos, tendo em conta a via/modalidade de ensino por esses frequentada. Os autores observaram que: (i) dos alunos pertencentes aos Cursos de Carácter Geral, 7,6% *aspiravam/gostariam de ingressar* no mercado de trabalho e 92,4% no ensino superior, enquanto 26,0% *tinham a expectativa/pensam conseguir ingressar* no mercado de trabalho e 73,5% no ensino superior; (ii) dos alunos que frequentavam Cursos Profissionais, 53,3% *aspiravam/gostariam de ingressar* no mercado de trabalho e 41,7% no ensino superior, enquanto 74,4% *tinham a expectativa/pensavam conseguir ingressar* no mercado de trabalho e 21,1% no ensino superior.

Nota-se, assim, que alunos de diferentes vias/modalidades de ensino apresentam aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais diferentes. Estas evidências vão ao encontro dos objectivos específicos das respectivas vias/modalidades de ensino, ou seja, a maioria dos alunos que frequentam cursos mais direccionados para o prosseguimento dos

estudos a nível superior (Cursos de Carácter Geral) gostaria (tem aspirações) e pensa conseguir (tem expectativas) ingressar no ensino superior após a conclusão do ensino secundário, enquanto que a maioria dos alunos que frequentam cursos que oferecem uma qualificação profissional, a par de uma formação mais direccionada para o ingresso no mercado de trabalho a curto prazo (Cursos Profissionais), gostaria (tem aspirações) e pensa (tem expectativas) conseguir ingressar no mundo do trabalho após a conclusão do ensino secundário.

Além deste estudo descritivo, os mesmos autores analisaram a diferenciação do auto-conceito de competência em função das aspirações e expectativas dos alunos (Lima Santos, Magalhães & Pina Neves, 2003), tendo observado que: (i) os alunos que gostariam de ingressar no ensino superior se percepcionavam como sendo mais competentes nos domínios cognitivo e social, e (ii) os alunos que pensavam conseguir ingressar no ensino superior eram aqueles que se percepcionavam como sendo mais competentes, nomeadamente nos domínios cognitivo, social e de criatividade.

Ora, na base desta diferenciação do auto-conceito de competência, podem estar as percepções que estes alunos possuem acerca do ensino superior, nomeadamente no que respeita à maior exigência ao nível cognitivo e ao nível das relações interpessoais e sociais. Como nos diz Faria e Lima Santos (2001), de facto, o contexto universitário é um contexto desafiante, quer do ponto de vista da organização e aplicação das informações e das aprendizagens, quer do ponto de vista do relacionamento interpessoal e da integração social.

Em síntese, vemos assim que, associadas a níveis mais elevados nos diversos domínios do auto-conceito de competência, se encontram a aspiração e a expectativa de prosseguir estudos a nível superior, o que sugere que as aspirações e as expectativas escolares e/ou profissionais, enquanto organizadores dos projectos escolares e/ou profissionais, estão relacionadas com a percepção de competência pessoal.

### **3.4.2. Diferenciação da auto-aprendizagem**

Após revisão bibliográfica, constatámos que a investigação diferencial sobre o construto de auto-aprendizagem é muito escassa, sobretudo quando procuramos estudos realizados no contexto escolar e estudos que utilizem a *Escada de Auto-Aprendizagem* (Lima Santos & Faria, 2007), já que este é o instrumento utilizado na nossa investigação.

Encontrámos investigações realizadas em contexto empresarial, com adultos trabalhadores (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000; Lima Santos & Faria, 2003; Lima Santos & Faria, 2007; Rurato, Faria & Lima Santos, 1999), nas quais os autores estudam a diferenciação da auto-aprendizagem em função do género e do nível de escolaridade, entre outras variáveis: nessas investigações, os autores não encontraram quaisquer diferenças significativas na auto-aprendizagem em função do género (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000; Lima Santos & Faria, 2007; Lima Santos & Faria, 2003; Rurato, Faria & Lima Santos, 1999), já em função do nível de escolaridade observaram diferenças que favoreciam os trabalhadores com maior grau de escolaridade.

No que respeita às variáveis NSE, via/modalidade de ensino, e aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais não encontrámos investigações que explorassem diferenças no construto de auto-aprendizagem no nosso contexto de investigação.

Deste modo, para o construto de auto-aprendizagem não iremos formular hipóteses, mas antes questões exploratórias para todas as variáveis diferenciadoras (*género, NSE, via/modalidade de ensino, ano de escolaridade, aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais*). Ainda que haja dois estudos que analisam as diferenças em função do género e do nível de escolaridade, sabemos que estes foram realizados em contexto empresarial com adultos trabalhadores. Logo, os resultados aí encontrados não poderão fundamentar a formulação de hipóteses para o contexto e população-alvo deste estudo, ou seja, o contexto escolar com jovens alunos.

#### **4. Hipóteses e questões exploratórias**

Considerando a revisão apresentada anteriormente, é possível formular um conjunto de hipóteses para o construto de auto-conceito de competência e um conjunto de questões a explorar para o construto de auto-aprendizagem, considerando cada uma das variáveis diferenciadoras: *género, NSE, via/modalidade de ensino, ano de escolaridade, aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais.*

*Hipótese 1:* Em função do *género*, e tal como sugeriram os estudos de Faria e Lima Santos (1999, 2001) e de Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003), esperamos encontrar diferenças no auto-conceito de competência, favorecendo o sexo feminino no domínio da “Cooperação Social” e o sexo masculino no domínio da “Assertividade Social” e do “Pensamento Divergente”.

*Hipótese 2:* Em função do *NSE*, e tendo por base os estudos de Faria e Lima Santos (1997, 1999, 2001) e de Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003), esperamos encontrar diferenças no domínio da “Resolução de Problemas”, da “Prudência na Aprendizagem”, da “Sofisticação ou Motivação para Aprender”, da “Assertividade Social” e do “Pensamento Divergente” que favoreçam os alunos dos NSE mais elevados.

*Hipótese 3:* Em função da *via/modalidade de ensino*, e tendo em conta os resultados do estudo de Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003), esperamos encontrar diferenças nos três domínios cognitivos (“Resolução de Problemas”, “Sofisticação ou Motivação para Aprender” e “Prudência na Aprendizagem”) e nos dois domínios sociais (“Cooperação Social” e “Assertividade Social”) do auto-conceito de competência, a favor dos alunos que frequentam os Cursos Científico-Humanísticos que correspondem aos antigos Cursos de Carácter Geral, e não esperamos encontrar diferenças no domínio do “Pensamento Divergente”.

*Hipótese 4:* Em função do *ano de escolaridade*, considerando os resultados do estudo de Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003) – o único estudo realizado no mesmo contexto que o nosso (ensino secundário) –, esperamos encontrar diferenças nos domínios da “Resolução de Problemas” e da “Sofisticação ou Motivação para Aprender”, favorecendo os alunos que se encontram a frequentar anos de escolaridade mais avançados.

*Hipótese 5:* Em função das *aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais*, de acordo com os resultados do estudo de Lima Santos, Magalhães e Pina Neves (2003), esperamos encontrar diferenças nos três domínios cognitivos (“Resolução de Problemas”, “Sofisticação ou Motivação para Aprender” e “Prudência na Aprendizagem”) e nos dois domínios sociais (“Cooperação Social” e “Assertividade Social”) do auto-conceito de competência, a favor dos alunos que aspiram prosseguir estudos ao nível do ensino superior (aspiração) e dos alunos que esperam conseguir efectivamente ingressar no ensino superior (expectativa).

*Questão Exploratória 1:* Com base nos resultados da investigação nacional (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000; Lima Santos & Faria 2007), pretendemos investigar se no contexto escolar secundário também existe uma ausência de diferenças de *género* na auto-aprendizagem.

*Questão Exploratória 2:* Considerando a mesma investigação (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000; Lima Santos & Faria 2007) pretendemos ainda investigar até que ponto os alunos que frequentam *anos de escolaridade* menos avançados revelam auto-aprendizagem mais baixa, quando comparados com os seus pares que frequentam anos de escolaridade mais avançados.

Pretendemos também investigar se há diferenças nas dimensões de auto-aprendizagem em função do *NSE (Questão Exploratória 3)*, em função *via/modalidade de ensino (Questão*

*Exploratória 4*), em função das *aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais* após a conclusão do ensino secundário (*Questão Exploratória 5*).

Finalmente, pretendemos ainda investigar a relação que se poderá estabelecer entre as dimensões do auto-conceito de competência e as dimensões da auto-aprendizagem por nós analisadas, partindo do pressuposto teórico de que as várias dimensões do auto-conceito de competência estão positivamente associadas entre si (*Questão Exploratória 6*), o mesmo acontecendo com as dimensões da auto-aprendizagem (*Questão Exploratória 7*) e ainda que as dimensões de ambos os construtos também estão positivamente associadas entre si (*Questão Exploratória 8*).

## **5. Estudo empírico**

### **5.1. Objectivos e variáveis**

O nosso objectivo geral é estudar o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem numa amostra de 578 alunos do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), que frequentem Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais, tendo como objectivos específicos:

i) analisar as qualidades psicométricas dos dois instrumentos de avaliação dos construtos psicológicos por nós utilizados, nomeadamente no que respeita à consistência interna e à sensibilidade das suas dimensões<sup>1</sup>;

ii) avaliar o auto-conceito de competência nos domínios cognitivo, social e de criatividade, utilizando a *Escala de Auto-Conceito de Competência*, da autoria de Rätty e Snellman (1992) e adaptada ao contexto português por Faria & Lima Santos (1998; 1999;

---

<sup>1</sup> Não foi estudada a validade factorial dos instrumentos, uma vez que estudos anteriores, em amostras semelhantes, revelam resultados positivos a este nível, pelo que assumimos esses resultados como referência para a EACC e para a EAA.

2000; 2004; 2008);

iii) avaliar a auto-aprendizagem nos domínios de aprendizagem activa, de iniciativa na aprendizagem e de autonomia na aprendizagem, utilizando a *Escala de Auto-Aprendizagem* (Lima Santos & Faria, 2007);

iv) estudar, do ponto de vista diferencial, o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem em função do género, do nível sócio-económico (NSE), da via/modalidade de ensino, do ano de escolaridade, das aspirações e das expectativas escolares e/ou profissionais após a conclusão do ensino secundário;

v) investigar a relação que existe entre o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem.

Assim, os construtos psicológicos a estudar serão o *auto-conceito de competência* e a *auto-aprendizagem*, e as variáveis diferenciadoras serão o *género* (feminino vs. masculino), o *NSE* (baixo vs. médio)<sup>2</sup>, o *ano de escolaridade* (10.º vs. 11.º vs. 12.º anos de escolaridade), a *via/modalidade de ensino* (cursos científico-humanísticos vs. cursos profissionais), *aspirações escolares e/ou profissionais* após a conclusão do ensino secundário (ingressar no mundo de trabalho vs. ingressar no ensino superior vs. ambas) e *expectativas escolares e/ou profissionais* (ingressar no mundo de trabalho vs. ingressar no ensino superior vs. ambas).

## **5.2. Método**

### **5.2.1. Design e amostra**

Este é um estudo de natureza transversal. A amostra é composta por 578 alunos de três escolas do distrito do Porto (Vale do Sousa), assim distribuídos: pelos dois géneros – 313 (54,2%) raparigas e 265 (45,8%) rapazes –, pelos três anos de escolaridades do ensino

---

<sup>2</sup> No que respeita ao NSE, apenas serão analisados os níveis baixo e médio, uma vez que na amostra deste estudo não existem alunos do nível alto.

secundário – 10.º ano 211 (36,5%); 11.º ano 187 (32,4%) e 12.º ano 180 (31,1%) – e pelas duas vias/modalidades de ensino em análise – 293 (50,7%) em Cursos Científico-Humanísticos e 285 (49,3%) em Cursos Profissionais.

No que respeita à variável idade, são alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos (M=16,7 e DP=1,13) e que na sua maioria (70,9%) nunca reprovaram, dos quais 43,3% são de Cursos Científico-Humanísticos e 27,7% são de Cursos Profissionais.

No que respeita ao NSE, 80,5% da amostra pertence ao NSE baixo e 19,5% ao NSE médio, não existindo alunos pertencentes ao NSE alto. Este facto está relacionado com o meio geográfico em que esta amostra foi recolhida.

Salienta-se, então, a grande discrepância entre os dois níveis em análise, pelo que os resultados dos estudos diferenciais em função desta variável deverão ser analisados com cautela.

No Quadro 2, podemos observar as frequências para o cruzamento das variáveis género, ano de escolaridade e via/modalidade de ensino.

*Quadro 2 – Distribuição da amostra em função do género, via/modalidade de ensino e ano de escolaridade*

Via/modalidade de ensino		Cursos Científico-Humanísticos				Cursos Profissionais				Total
		10.º	11.º	12.º	Total	10.º	11.º	12.º	Total	
Género	Feminino	61 (10,6%)	56 (9,7%)	50 (8,7%)	167 (28,9%)	36 (6,2%)	28 (4,8%)	82 (14,2%)	146 (25,3%)	313 (54,2%)
	Masculino	52 (9,0%)	48 (8,3%)	26 (4,5%)	126 (21,8%)	62 (10,7%)	55 (9,5%)	22 (3,8%)	139 (24,0%)	265 (45,8%)
Totais		113 (19,6%)	104 (18,0%)	76 (13,1%)		98 (17,0%)	83 (14,4%)	104 (18,0%)		
		293 (50,7%)				285 (49,3%)				
		578 (100%)								

Já no Quadro 3 são apresentadas as aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais após a conclusão do ensino secundário, considerando os alunos de cada uma das vias/modalidades de ensino aqui em análise.

Quadro 3 – *Aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais tendo em conta a via/modalidade de ensino*

		Cursos Científico-Humanísticos (n=293)		Cursos Profissionais (n=285)	
		f	%	f	%
Aspirações escolares e/ou profissionais após a conclusão do 12º ano	Ingressar no ensino superior	262	89,4%	109	38,2%
	Ingressar no mundo do trabalho	15	5,1%	144	50,5%
	Ambas (Ser Estudante/Trabalhador)	15	5,1%	23	8,1%
	Outra opção	0	0,0%	5	1,8%
	Indecisos	0	0,0%	4	1,4%
	Omissões	1	0,3%	0	0,0%
	Totais	293	100,0%	285	100,0%
Expectativas escolares e/ou profissionais após a conclusão do 12º ano	Ingressar no ensino superior	221	75,4%	63	22,1%
	Ingressar no mundo do trabalho	41	14,0%	201	70,5%
	Ambas (Ser Estudante/Trabalhador)	29	9,9%	18	6,3%
	Outra opção	0	0,0%	2	0,7%
	Indecisos	0	0,0%	1	0,4%
	Omissões	2	0,7%	0	0,0%
	Totais	293	100,0%	285	100,0%

Observamos que a maioria dos alunos que frequentam Cursos Científico-Humanísticos pretendem (têm a aspiração) e pensam conseguir (têm a expectativa) vir a ingressar no ensino superior após a conclusão do ensino secundário (89,4% e 75,4%, respectivamente), enquanto que na maioria dos alunos que frequentam Cursos Profissionais, a aspiração (50,5%) e a expectativa (70,5%) se orientam no sentido de ingressar no mercado de trabalho. Vemos que, tal como no estudo de Lima Santos, Magalhães e Pina Neves (2003), também aqui se

observam aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais diferentes nos alunos que frequentam cada uma destas vias/modalidades de ensino. Estes resultados reforçam a ideia de que as diferentes aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais dos alunos parecem estar ajustadas aos objectivos específicos preconizados pela via/modalidade de ensino frequentada.

## **5.2.2. Instrumentos**

### **5.2.2.1. *Questionário Sócio-Demográfico (QSD)***

No que respeita ao *Questionário Sócio-Demográfico (QSD – Anexo 1)*, este foi construído com a finalidade de se caracterizar adequadamente a amostra do presente estudo. Neste sentido, o questionário identifica variáveis independentes que são pertinentes quando pretendemos estudar os construtos de auto-conceito de competência e de auto-aprendizagem, a saber: (i) caracterização dos sujeitos (*género, idade e NSE*, este último tendo em consideração as habilitações e profissão da mãe e do pai); (ii) situação escolar (*via/modalidade de ensino, ano de escolaridade, curso frequentado, número de reprovações*); (iii) aspirações face ao futuro escolar e/ou profissional após o 12.º ano (*ingressar no ensino superior, ingressar no mundo do trabalho, ou ambas*) e (iv) expectativas face ao futuro escolar e/ou profissional após o 12.º ano (*ingressar no ensino superior, ingressar no mundo do trabalho, ou ambas*).

### **5.2.2.2. *Escala de Auto-Conceito de Competência (EACC)***

Para a avaliação do auto-conceito de competência utilizámos a *Escala de Auto-Conceito de Competência (EACC – Anexo 2)* da autoria de Rätty e Snellman (1992), adaptada ao contexto português por Faria & Lima Santos (1998; 1999; 2001; 2004; 2008). A

EACC 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 EACC estão organizados em 3 dimensões gerais, a saber: *Cognitiva* (inclui 3 subescalas: *Resolução de Problemas* – 7 itens, *Sofisticação ou Motivação para Aprender* – 5 itens e *Prudência na Aprendizagem* – 4 itens), *Social* (inclui 2 subescalas: *Cooperação Social* – 6 itens e *Assertividade Social* – 5 itens) e *Criatividade* (inclui 1 subescala: *Pensamento Divergente* – 4 itens).

No Quadro 4, apresentam-se os valores de *alpha* encontrados por investigações anteriores nas quais a EACC foi utilizada. Como podemos ver, a subescala “Resolução de Problemas” é a mais consistente, revelando sempre o *alpha* mais alto, sendo que a subescala “Pensamento Divergente” é a que se apresenta como menos consistente. Segundo os autores deste instrumento, a baixa consistência interna da subescala “Pensamento Divergente” prende-se com a dificuldade que existe na operacionalização da dimensão de criatividade, a qual na EACC é representada por itens relativos às habilidades físicas, musicais e desportivas, representando assim um conjunto pouco homogéneo (Faria & Lima Santos, 1997; 1998; 1999; 2001).

Ora, partindo do princípio de que as qualidades psicométricas de um instrumento de avaliação são dinâmicas, pois dependem das amostras e dos contextos em que é utilizado, na presente investigação não poderíamos deixar de parte a análise das qualidades psicométricas da EACC. Assim sendo, iremos analisar a consistência interna, considerando nessa análise não só as suas 6 subescalas, mas também as suas 3 dimensões gerais e a sua dimensão total (uma dimensão global com o somatório dos todos os seus itens), até porque os seus autores

sugerem que os investigadores podem utilizar e interpretar a escala recorrendo às suas subescalas e também às suas dimensões gerais e ao seu somatório.

Quadro 4 – Comparação dos valores de *alpha* para as seis subescalas da EACC em vários estudos realizados no contexto português

		Faria, Lima Santos & Bessa (1996) n = 308	Faria & Lima Santos (1998) n = 105	Faria & Lima Santos (2001) n = 413	Lima Santos, Magalhães & Pina Neves (2004) n = 403	Estudo actual n = 578
Subescalas	Nº de Itens	<i>alpha</i>	<i>alpha</i>	<i>alpha</i>	<i>alpha</i>	<i>alpha</i>
Resolução de Problemas	7	0,79	0,81	0,79	0,77	0,81
Prudência na Aprendizagem	4	0,58	0,61	0,59	0,58	0,62
Sofisticação ou Motivação para Aprender	5	0,61 <sup>a</sup>	0,74	0,68	0,60	0,63 <sup>b</sup>
Cooperação Social	6	0,69	0,66	0,68	0,67	0,73
Assertividade Social	5	0,71	0,61	0,69	0,71	0,71
Pensamento Divergente	4	0,47	0,48	0,48	0,51	0,57

<sup>a</sup> Eliminando o item 11 “Tenho bons conhecimentos gerais”.

<sup>b</sup> Eliminando o item 3 “Arrisco-me a fazer valer a minha opinião” - aumenta para 0,66

### **5.2.2.3. Escala de Auto-Aprendizagem (EAA)**

Para a avaliação da auto-aprendizagem iremos utilizar a *Escala de Auto-Aprendizagem* (EAA – Anexo 3) da autoria de Lima Santos & Faria (2003; 2007), constituída por 24 itens, sendo cada um avaliado numa escala de tipo *Likert* de 6 pontos (desde 1 – "Discordo Totalmente" até 6 – "Concordo Totalmente"), em que "1" indica um nível baixo de auto-aprendizagem e "6" um nível alto de auto-aprendizagem.

Os itens da EAA estão organizados em 3 dimensões, a saber: i) *Aprendizagem Activa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem* (inclui 12 itens), ii) *Iniciativa na aprendizagem ou orientação para a experiência* (inclui 6 itens) e iii) *Autonomia na aprendizagem* (inclui 6 itens).

No que respeita às qualidades psicométricas da EAA, os resultados preliminares encontrados em dois estudos realizados em contexto empresarial (Lima Santos & Faria, 2003; Lima Santos, Rurato & Faria, 2000), revelaram bons índices de fidelidade para as subescalas Aprendizagem Activa e Iniciativa na Aprendizagem, e índices aceitáveis para a subescala Autonomia na Aprendizagem (Quadro 5). Estes resultados sugerem que a EAA é susceptível de ser utilizada na avaliação do construto de auto-aprendizagem junto de adultos trabalhadores. De qualquer modo, sendo o nosso estudo realizado em contexto escolar, não podemos deixar de realizar a análise das qualidades psicométricas da EAA junto da nossa amostra de alunos.

Quadro 5 – Comparação dos valores de *alpha* para as três subescalas da EAA em vários estudos realizados em contexto português

		Lima Santos, Rurato & Faria (2000) n = 503	Lima Santos & Faria (2003) n = 754	Estudo actual n = 578
Subescalas	Nº de Itens	<i>alpha</i>	<i>alpha</i>	<i>alpha</i>
Aprendizagem Activa	12	0,89	0,90	0,83
Iniciativa na Aprendizagem	6	0,80	0,84	0,66 <sup>a</sup>
Autonomia na Aprendizagem	6	0,73	0,75	0,59 <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Eliminando o item 6 “Sou uma pessoa atenta aos outros para aprender com eles” - aumenta para 0,67

<sup>b</sup> Eliminando o item 4 “Tenho vontade de aprender por mim mesmo.” - aumenta para 0,63

### **5.2.3. Procedimento**

#### **5.2.3.1. Contacto com as escolas e administração dos instrumentos**

Foi estabelecido um contacto por escrito (Anexo 4), com as respectivas escolas de modo a ser possível planear as sessões de administração dos instrumentos. De seguida, foram seleccionadas as turmas e acordadas as datas e os horários da administração, de acordo com a disponibilidade de cada uma das escolas.

As sessões de administração dos instrumentos foram realizadas colectivamente (em grupos-turma) e decorreram em tempo e sala de aula. Num primeiro momento, foram expostos os objectivos do nosso estudo, assim como dada uma breve explicação das instruções. Os alunos foram ainda informados acerca da confidencialidade das suas respostas e do carácter voluntário e anónimo da sua participação.

Estes procedimentos foram uniformizados para todos os grupos-turma. Num segundo momento, procedeu-se à administração dos instrumentos propriamente dita, tendo as sessões uma duração média de 25 minutos por grupo-turma.

#### **5.2.3.2. Análise dos dados**

Os procedimentos de análise dos dados são de natureza quantitativa e foram realizados no *SPSS 18.0* para *Windows*.

Assim, no estudo das qualidades psicométricas analisámos indicadores de fidelidade e sensibilidade. Em termos de fidelidade, recorremos à análise da consistência interna (*alpha* de Cronbach), a qual se refere ao “grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova” (Almeida & Freire, 1997: 149). Em termos de sensibilidade, foram estudadas a média, a moda e a mediana, como medidas de tendência central, o desvio-padrão e os valores mínimo e máximo como medidas

de dispersão, e os coeficientes de assimetria e de curtose como medidas de distribuição.

Nos estudos diferenciais, utilizámos testes de comparação de médias: para as diferenças em função do género, do NSE e da via/modalidade de ensino foi utilizado o *t-test* e para as diferenças em função do nível de escolaridade, das aspirações e das expectativas escolares e/ou profissionais, após a conclusão do ensino secundário, foi utilizada a *análise de variância* (ANOVA univariada), recorrendo-se ao *LSD de Fisher (Fisher's Least Significant Difference)* como teste *post-hoc*.

Finalmente, realizámos estudos correlacionais (recorrendo à correlação de Pearson) para estudar a relação entre os dois construtos psicológicos: auto-conceito de competência e auto-aprendizagem.

### **5.3. Apresentação e discussão dos resultados**

#### **5.3.1. Qualidades psicométricas**

Partimos do pressuposto teórico que as qualidades psicométricas não são inerentes ao instrumento, mas antes ao contexto e à amostra em estudo, ou seja, são próprias de um tempo-espaço: como nos diz Faria (1998), as qualidades psicométricas não são estáveis, mas sim dinâmicas, o que leva a considerar que a validação de um instrumento é um processo contínuo. Mesmo assim, tratando-se de instrumentos adaptados ao contexto escolar português, com vários estudos em amostras semelhantes, assume-se a validade factorial dos instrumentos, com resultados sempre positivos, e optámos por realizar apenas estudos de consistência interna e de sensibilidade da *Escala de Auto-Conceito de Competência* (EACC) e da *Escala de Auto-Aprendizagem* (EAA), na presente amostra.

##### **5.3.1.1. Fidelidade e sensibilidade da EACC**

Na presente amostra, a análise da consistência interna das 6 subescalas da EACC

apresenta coeficientes *alpha* de Cronbach que variam entre 0,57 e 0,81 (Quadro 6).

Quadro 6 – Consistência interna das seis subescalas da EACC

Subescalas	N.º de itens	<i>alpha</i>
Resolução de Problemas	7	0,81
Cooperação Social	6	0,73
Assertividade Social	5	0,71
Sofisticação ou Motivação para Aprender	5	0,63 <sup>a</sup>
Prudência na Aprendizagem	4	0,62
Pensamento Divergente	4	0,57

<sup>a</sup> Aumenta para 0,66 eliminando o item 3

Estes resultados apoiam os de outros estudos acerca da consistência interna da EACC (Faria & Lima Santos, 1998, 2001; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Lima Santos, Magalhães & Pina Neves, 2004). Ora, tendo em conta que o número de itens influencia a consistência interna das dimensões, os resultados obtidos nas subescalas de “Pensamento Divergente” e “Prudência na Aprendizagem” podem ser reflexo do seu reduzido número de itens (Faria & Lima Santos, 2001; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Lima Santos, Magalhães & Pina Neves, 2004). De qualquer modo, apenas o *alpha* da subescala “Resolução de Problemas” indica uma boa consistência interna, sendo que para as outras dimensões os valores estão abaixo do nível considerado como sendo satisfatório (0,80). Desta forma, calculamos novamente o *alpha* para as três dimensões gerais da EACC: Cognitiva, Social e de Criatividade e para a sua dimensão total (Quadro 7).

Como vemos, o coeficiente *alpha* obtido para a dimensão Cognitiva é bom e o obtido para a dimensão Social é aceitável, o que indica uma boa consistência interna. Contudo, o valor da dimensão de Criatividade (igual ao do “Pensamento Divergente”, uma vez que esta é a única subescala presente nesta dimensão) indica fraca consistência interna, pelo que os resultados dos estudos diferenciais que vamos apresentar terão que ser analisados com

especial cuidado. De qualquer modo, quando considerados todos os itens da EACC, a dimensão total de Auto-Conceito de Competência revela uma elevada consistência interna (0,90).

Quadro 7 – *Consistência interna das três dimensões gerais e da dimensão total da EACC*

Dimensões	N.º de itens	<i>alpha</i>
Cognitiva (Resolução de Problemas; Prudência na Aprendizagem e Sofisticação ou Motivação para Aprender)	16	0,87
Social (Cooperação Social e Assertividade Social)	11	0,79
Criatividade (Pensamento Divergente)	4	0,57
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	31	0,90

Para a sensibilidade (Quadro 8), observamos, por um lado, que os valores da média, da moda e da mediana estão próximos entre si e, por outro lado, que os valores mínimos e máximos obtidos nas respectivas subescalas são relativamente distantes. Por sua vez, os coeficientes de assimetria e de curtose encontram-se próximos dos coeficientes da curva normal. Estes resultados encontram-se quer para as seis subescalas da EACC, quer para as suas três dimensões gerais e para a dimensão total, indicando a sua boa sensibilidade.

Quadro 8 – *Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição para as subescalas e dimensões da EACC*

Subescalas e Dimensões	Média	Moda	Mediana	D. Padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Resolução de Problemas	24,4	27	24	3,52	14	35	0,10	-0,38
Prudência na Aprendizagem	13,2	13	13	2,06	7	20	0,10	0,16
Sofisticação ou Motivação para Aprender	16,4	15	16	2,78	9	25	0,11	-0,35

(Continua)

(Continuação do Quadro 8)

Subescalas e Dimensões	Média	Moda	Mediana	D. Padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Cooperação Social	23,6	24	24	3,38	10	30	-0,34	-0,04
Assertividade Social	14,8	16	15	2,37	7	20	-0,17	-0,06
Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	13,8	14	14	2,72	5	20	-0,09	-0,30
Dimensão Cognitiva	54,1	55	54	7,29	34	77	0,15	-0,17
Dimensão Social	38,5	38	39	4,89	21	50	-0,23	-0,11
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	106,5	113	106	12,8	68	145	0,05	-0,16

### 5.3.1.2. Fidelidade e sensibilidade da EAA

Na presente amostra, a análise da consistência interna das dimensões da EAA apresenta coeficientes *alpha* que variam entre 0,59 e 0,83 (Quadro 9).

Quadro 9 – *Consistência interna das dimensões da EAA*

Dimensões	N.º de itens	<i>alpha</i>
Aprendizagem Activa	12	0,83
Iniciativa na Aprendizagem	6	0,66 <sup>a</sup>
Autonomia na Aprendizagem	6	0,59 <sup>b</sup>
Auto-Aprendizagem (todos os itens)	24	0,89

<sup>a</sup> Aumenta para 0,67 eliminando o item 6.

<sup>b</sup> Aumenta para 0,63 eliminando o item 4.

Como podemos observar, a Aprendizagem Activa é a dimensão mais consistente da EAA e a Autonomia na Aprendizagem é a menos consistente, à semelhança dos resultados de outros estudos acerca da consistência interna das dimensões da EAA, realizados em contexto empresarial por Lima Santos e colaboradores (Lima Santos & Faria, 2004; Lima Santos,

Rurato & Faria, 2000). Vemos também que o valor de *alpha* para a dimensão total de Auto-Aprendizagem indica uma boa consistência interna, quando se consideram os 24 itens da EAA.

No que respeita à sensibilidade, os resultados evidenciam uma distribuição próxima da distribuição normal para as três dimensões da EAA e para a sua dimensão total (Quadro 10), o que indica que este instrumento é sensível para a avaliação do construto de auto-aprendizagem em contexto escolar.

Quadro 10 – *Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição para as subescalas e dimensões da EAA*

Dimensões	Média	Moda	Mediana	D. Padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Aprendizagem Activa	58,7	60	59	6,10	27	72	-0,67	1,66
Iniciativa na Aprendizagem	28,1	26	28	3,18	18	36	-0,29	0,29
Autonomia na Aprendizagem	28,6	29	29	3,19	13	36	-0,34	0,73
Auto-Aprendizagem (todos os itens)	115,6	118	116	11,1	58	144	-0,50	1,14

## **5.3.2. Estudos diferenciais**

### **5.3.2.1. Em função do género**

No que respeita ao construto do auto-conceito de competência, o estudo das diferenças em função do género revela resultados significativos em duas subescalas e numa dimensão geral (Quadro 11), com as raparigas a apresentarem resultados superiores na subescala de “Cooperação Social” e na “Dimensão Social”, e com os rapazes a apresentarem resultados superiores na subescala de “Pensamento Divergente e/ou Dimensão de Criatividade”.

Quadro 11 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função do género*

Dimensões	Feminino (n=313)		Masculino (n=265)		<i>t-test</i>		
	M	DP	M	DP	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
Resolução de Problemas	24,2	3,58	24,7	3,45	-1,70	576	0,08
Prudência na Aprendizagem	13,2	2,01	13,3	2,13	-0,38	576	0,70
Sofisticação ou Motivação para Aprender	16,5	2,74	16,4	2,83	0,49	576	0,62
Cooperação Social	24,4	3,21	22,7	3,34	6,34	576	0,00*
Assertividade Social	14,8	2,30	15,0	2,44	-1,45	576	0,14
Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	13,3	2,69	14,4	2,63	-5,19	576	0,00*
Dimensão Cognitiva	53,9	7,25	54,4	7,34	-0,74	576	0,45
Dimensão Social	39,2	4,72	37,7	4,99	3,57	576	0,00*
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	106,5	12,59	106,6	13,07	-0,15	576	0,88
Aprendizagem Activa	59,9	5,42	57,4	6,56	5,10	576	0,00*
Iniciativa na Aprendizagem	28,4	3,13	27,8	3,21	2,45	576	0,01*
Autonomia na Aprendizagem	28,9	3,15	28,5	3,22	1,46	576	0,14
Auto-Aprendizagem (todos os itens)	117,2	10,29	113,6	11,74	3,90	576	0,00*

\*  $p \leq 0,05$

Assim, a Hipótese 1 é confirmada parcialmente, porque, por um lado, verifica-se que as raparigas se percebem de forma mais positiva em termos de “Cooperação Social” (incluída também na dimensão social), e os rapazes em termos de “Pensamento Divergente” (referente à dimensão criatividade), mas que, por outro lado, contrariamente ao esperado com base em estudos anteriores (Magalhães, Pina Neves e Lima Santos, 2003), não se encontram diferenças significativas na subescala “Assertividade Social”.

Estas diferenças significativas podem ser um reflexo dos estereótipos sociais que por um lado “atribuem às mulheres um papel mais relevante no domínio da relação com os outros

e nas relações interpessoais” (Faria & Lima Santos, 2001: 228), e que, por outro lado, sugerem que o sexo masculino seja mais apto em actividades relacionadas com a actividade física e com o desporto, aspectos esses que estão a ser avaliados pela dimensão de criatividade (subescala “Pensamento Divergente”).

Os resultados que encontramos mostram, ainda, que rapazes e raparigas se percebem como sendo igualmente competentes no domínio da “Assertividade Social”. De qualquer modo, relembramos que as diferenças na “Assertividade Social” tinham sido observadas apenas num estudo conduzido em 2003 por Magalhães, Pina Neves e Lima Santos, tendo os autores atribuído essa diferença a especificidades relacionadas com a amostra do seu estudo, o que nos leva a considerar que a ausência de diferenças de género aqui encontrada, no que respeita à “Assertividade Social”, espelhe os resultados de outros estudos (Faria & Lima Santos, 2001; Fontaine 1991a).

No construto de auto-aprendizagem (Questão Exploratória 1), contrariamente a estudos anteriores onde há uma ausência de diferenças em função do género (Rurato, Faria & Lima Santos 1999; Faria, Rurato & Lima Santos, 2000), observam-se aqui diferenças significativas nas dimensões “Aprendizagem Activa” e “Iniciativa na Aprendizagem” e na Auto-Aprendizagem (todos os itens), favorecendo as raparigas (Quadro 11), resultados que podem estar a reflectir os maiores níveis de diligência e empenho nas tarefas relacionadas com a aprendizagem que são mais tipicamente atribuídos às raparigas.

#### **5.3.2.2. Em função do NSE**

Como se pode ver no Quadro 12, observam-se diferenças significativas em 4 subescalas do auto-conceito de competência: “Resolução de Problemas”, “Prudência na Aprendizagem”, “Sofisticação ou Motivação para Aprender” e “Assertividade Social”, assim

como na “Dimensão Cognitiva” e no Auto-Conceito de Competência (todos os itens), favorecendo os alunos do NSE Médio quando comparados com os do NSE Baixo.

Quadro 12 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função do NSE*

Dimensões	NSE Baixo (n=465)		NSE Médio (n=113)		<i>t-test</i>		
	M	DP	M	DP	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
Resolução de Problemas	24,2	3,49	25,6	3,49	-3,67	576	0,00*
Prudência na Aprendizagem	13,2	2,04	13,8	2,15	-2,78	576	0,01*
Sofisticação ou Motivação para Aprender	16,2	2,77	17,3	2,68	-3,84	576	0,00*
Cooperação Social	23,6	3,35	23,6	3,53	0,03	576	0,98
Assertividade Social	14,7	2,32	15,7	2,45	-3,89	576	0,00*
Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	13,7	2,71	14,2	2,78	-1,61	576	0,11
Dimensão Cognitiva	53,6	7,20	56,6	7,19	-4,04	576	0,00*
Dimensão Social	38,3	4,88	39,3	4,90	-1,85	576	0,07
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	105,7	12,68	110,1	12,77	-3,35	576	0,00*
Aprendizagem Activa	58,7	5,92	59,1	6,83	-0,74	576	0,46
Iniciativa na Aprendizagem	28,1	3,13	28,1	3,41	0,12	576	0,91
Autonomia na Aprendizagem	28,6	3,08	28,9	3,62	-0,83	576	0,41
Auto-Aprendizagem (todos os itens)	115,4	10,76	116,1	12,52	-0,61	576	0,54

\*  $p \leq 0,05$

A Hipótese 2 confirma-se parcialmente, porque se encontram diferenças na “Resolução de Problemas”, na “Prudência na Aprendizagem”, na “Assertividade” e na

“Sofisticação e Motivação para Aprender” no sentido esperado, mas não se encontram diferenças no “Pensamento Divergente e/ou Dimensão de Criatividade”.

Estes resultados reforçam a ideia de que a pertença a classes sociais e económicas mais favorecidas (ou menos desfavorecidas, como parece ser o caso) parece promover a formação de percepções de competência mais positivas no domínio cognitivo, sugerindo a influência que o meio sócio-cultural tem na formação e desenvolvimento do auto-conceito de competência (Faria & Lima Santos, 1998; Simões, 1997; Simões & Vaz Serra, 1987).

No entanto, o contexto e a classe social e económica não parecem ter o mesmo papel diferenciador ao nível da auto-aprendizagem (Questão Exploratória 3), observando-se uma ausência de diferenças neste construto em função do NSE (Quadro 12). Poderíamos pensar que esta ausência de diferenças na auto-aprendizagem contrária em parte as diferenças encontradas para o auto-conceito de competência, já que estes são dois construtos afins.

No entanto, como já referimos anteriormente, para a interpretação dos resultados em função do NSE temos que ter cuidados redobrados, uma vez que, por um lado, há uma maior representação do NSE baixo (n = 465) comparativamente com o NSE médio (n = 113), e, por outro lado, não existem alunos que representem o NSE alto.

### **5.3.2.3. Em função da via/modalidade de ensino**

No auto-conceito de competência, o estudo das diferenças em função da via/modalidade de ensino revela 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 Científico-Humanísticos (Quadro 13).

Confirma-se totalmente a Hipótese 3. Tal como no estudo de Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003), observamos que os alunos que frequentam Cursos Científico-

Humanísticos (antigos Cursos de Carácter Geral) se percebem como sendo mais competentes nos domínios cognitivo e social, reforçando a ideia de que 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 que estimulam mais ou menos o desenvolvimento da competência nos diferentes domínios avaliados.

Quadro 13 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função da via/modalidade de ensino*

Dimensões	Cursos Científico-Humanísticos (n=293)		Cursos Profissionais (n=285)		<i>t-test</i>		
	M	DP	M	DP	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
Resolução de Problemas	25,1	3,39	23,8	3,55	4,42	576	0,00*
Prudência na Aprendizagem	13,6	1,97	12,9	2,11	3,86	576	0,00*
Sofisticação ou Motivação para Aprender	17,2	2,60	15,6	2,73	7,17	576	0,00*
Cooperação Social	24,2	3,17	23,1	3,50	3,85	576	0,00*
Assertividade Social	15,3	2,27	14,5	2,40	4,02	576	0,00*
Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	13,9	2,73	13,7	2,72	0,61	576	0,53
Dimensão Cognitiva	55,9	6,87	52,4	7,28	5,98	576	0,00*
Dimensão Social	39,4	4,48	37,6	5,12	4,64	576	0,00*
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	109,3	11,82	103,7	13,19	5,30	576	0,00*
Aprendizagem Activa	59,7	5,64	57,7	6,39	3,98	576	0,00*
Iniciativa na Aprendizagem	28,4	2,96	27,8	3,37	2,32	576	0,02*
Autonomia na Aprendizagem	29,0	3,00	28,4	3,34	2,34	576	0,09
Auto-Aprendizagem (todos os itens)	117,2	10,20	113,9	11,78	3,52	576	0,00*

\*  $p \leq 0,05$

Na auto-aprendizagem (Questão Exploratória 4), encontram-se diferenças significativas nas subescalas de “Aprendizagem Activa” e “Iniciativa na Aprendizagem”, assim como na Auto-Aprendizagem (todos os itens), a favor dos alunos que frequentam os

Cursos Científico-Humanísticos.

Estes resultados podem ser o reflexo dos diferentes níveis de exigência de cada via/modalidade de ensino, já que aspectos como a aceitação de responsabilidades na aprendizagem, a orientação para aprender activamente e, de um modo geral, o saber aproveitar os recursos e as oportunidades disponíveis, podem ser aspectos mais exigidos aos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos do que aos alunos dos Cursos Profissionais.

#### **5.3.2.4. Em função do ano de escolaridade**

No auto-conceito de competência, a análise de variância e o teste LSD apenas revelam diferenças significativas (Quadro 14) na subescala “Prudência na Aprendizagem”, pelo que não se confirma a Hipótese 4: ou seja, as diferenças na subescala “Prudência na Aprendizagem” mostram que os alunos do 12.º ano de escolaridade apresentam percepções mais positivas quando comparados com os alunos do 10.º ano.

E as diferenças significativas no construto da auto-aprendizagem seguem a mesma tendência (Questão Exploratória 2), pois observamos que os alunos que frequentam o 10.º e o 11.º anos de escolaridade revelam menores níveis de “Aprendizagem Activa” quando comparados com os alunos do 12.º ano de escolaridade, e os alunos do 10.º ano apresentam valores menores na Auto-Aprendizagem (todos os itens) quando comparados com os alunos do 12.º ano de escolaridade (Quadro 14).

Então, podemos afirmar que as diferenças constatadas nos dois construtos favorecem os alunos de níveis de escolaridade mais avançada.

Quadro 14 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função do ano de escolaridade*

Dimensões	10.º ano (n=211)		11.º ano (n=187)		12.º ano (n=180)		ANOVA			
	M	DP	M	DP	M	DP	F	gl	sig.	LSD
Resolução de Problemas	24,0	3,46	24,7	3,58	24,8	3,50	2,52	2	0,08	---
Prudência na Aprendizagem	13,0	2,03	13,4	2,21	13,5	1,92	2,96	2	0,05	10.º < 12.º
Sofisticação ou Motivação para Aprender	16,2	2,78	16,5	2,93	16,7	2,62	1,15	2	0,31	---
Cooperação Social	23,5	3,39	23,3	3,59	24,1	3,11	2,45	2	0,08	---
Assertividade Social	14,6	2,35	15,1	2,41	15,0	2,33	1,99	2	0,13	---
Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	13,7	2,66	13,9	2,88	13,8	2,65	0,27	2	0,75	---
Dimensão Cognitiva	53,3	7,08	54,5	7,65	54,9	7,07	2,74	2	0,06	---
Dimensão Social	38,2	5,08	38,4	4,95	39,1	4,57	1,81	2	0,16	---
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	105,2	12,87	106,8	13,17	107,8	12,26	2,10	2	0,12	---
Aprendizagem Activa	58,3	6,23	58,2	6,61	59,9	5,21	4,57	2	0,01*	10.º e 11.º < 12.º
Iniciativa na Aprendizagem	27,9	3,01	28,1	3,32	28,3	3,23	0,75	2	0,46	---
Autonomia na Aprendizagem	28,5	3,08	28,7	3,35	29,0	3,12	1,45	2	0,23	---
Auto-Aprendizagem (todos os itens)	114,7	11,05	115,0	11,97	117,2	10,10	2,96	2	0,05	10.º < 12.º

\*  $p \leq 0,05$

Ora, parece de salientar que os alunos do 12.º ano são os que se encontram mais próximos de concretizar mais uma escolha vocacional, o que pode levar a que estejam mais atentos às exigências de uma nova faceta do seu processo de aprendizagem, quer invistam no prosseguimento dos seus estudos, quer invistam no exercício de uma actividade profissional, pois ambos os contextos exigem uma aprendizagem contínua.

Além disso, as diferenças aqui encontradas poderão ser reflexo do aumento do nível de exigência à medida que os alunos progredem na escolaridade do ensino secundário, pois, à medida que o aluno sobe no patamar de escolaridade, as competências de prudência na aprendizagem, e de aprender a aprender activamente e de auto-aprendizagem são cada vez mais solicitadas ao aluno para que este consiga atingir os objectivos propostos ao longo dos três anos do ensino secundário.

### **5.3.2.5. Em função das aspirações e expectativas**

A análise das diferenças em função das aspirações (após a conclusão do ensino secundário) revela que os alunos que gostariam de ingressar no mundo do trabalho se percebem como sendo menos competentes em todas as subescalas e dimensões do Auto-Conceito de Competência (excluindo a subescala “Pensamento Divergente e/ou Dimensão de Criatividade, na qual não se verificam diferenças) e da Auto-Aprendizagem (Quadro 15).

No entanto, sendo a dimensão dos três subgrupos em análise pouco equilibrada parece ser de “ler” estes resultados com algum cuidado.

No que respeita ao auto-conceito de competência, nas subescalas “Resolução de Problemas” e “Sofisticação ou Motivação para Aprender”, na “Dimensão Cognitiva” e no Auto-Conceito de Competência (todos os itens), os alunos que após a conclusão do ensino secundário têm a aspiração de *ingressar no mundo do trabalho* ou *ambas (ingressar no mundo do trabalho e ingressar no ensino superior)* percebem-se menos competentes quando comparados com os alunos que após a conclusão do ensino secundário aspiram *ingressar no ensino superior*. Também na “Prudência na Aprendizagem”; “Cooperação Social”; “Aprendizagem Activa”; “Iniciativa na Aprendizagem” e na Auto-Aprendizagem (todos os itens), os alunos que após a conclusão do ensino secundário têm a aspiração de *ingressar no mundo do trabalho* percebem-se menos competentes quando comparados

com os alunos que após a conclusão do ensino secundário aspiram *ingressar no ensino superior*.

Quadro 15 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função das aspirações*

Dimensões	Ingressar no Mundo do Trabalho (n=159)		Ingressar no Ensino Superior (n=371)		Ambas (n=38)		ANOVA			
	M	DP	M	DP	M	DP	F	gl	sig.	LSD
Resolução de Problemas	23,2	3,10	25,1	3,55	23,2	3,51	19,64	2	0,00*	IMT e A < IES
Prudência na Aprendizagem	12,8	1,94	13,5	2,08	13,0	2,22	7,02	2	0,00*	IMT < IES
Sofisticação ou Motivação para Aprender	15,2	2,35	17,1	2,71	15,3	2,98	32,09	2	0,00*	IMT e A < IES
Cooperação Social	22,6	3,79	24,1	3,14	23,5	3,08	11,26	2	0,00*	IMT < IES
Assertividade Social	14,1	2,38	15,2	2,33	15,1	2,29	11,47	2	0,00*	IMT < IES e A
Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	13,4	2,48	14,0	2,78	14,0	2,89	2,78	2	0,06	---
Dimensão Cognitiva	51,8	6,19	55,7	7,25	51,4	7,82	25,70	2	0,00*	IMT e A < IES
Dimensão Social	36,8	5,31	39,3	4,58	38,5	4,51	15,75	2	0,00*	IMT < IES e A
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	101,4	11,85	109,2	12,53	103,9	13,21	21,92	2	0,00*	IMT e A < IES
Aprendizagem Activa	56,7	6,51	59,8	5,62	57,8	6,28	15,27	2	0,00*	IMT < IES
Iniciativa na Aprendizagem	27,3	3,24	28,5	3,14	28,3	2,90	7,88	2	0,00*	IMT < IES
Autonomia na Aprendizagem	27,6	3,23	29,1	3,07	29,0	3,20	13,23	2	0,00*	IMT < IES e A
Auto-Aprendizagem (todos os itens)	111,6	11,65	117,4	10,40	115,2	11,17	15,72	2	0,00*	IMT < IES

\*  $p \leq 0,05$ .

Legenda: IMT – Ingressar no mundo do trabalho; A – Ambas; ISE – Ingressar no ensino superior.

Observa-se, ainda, que os alunos que após a conclusão do ensino secundário têm a aspiração de *ingressar no mundo do trabalho* se percebem menos competentes quando comparados com os alunos que após a conclusão do ensino secundário aspiram *ingressar no*

*ensino superior e ambas (ingressar no mundo do trabalho e ingressar no ensino superior) na “Assertividade Social”; “Dimensão Social” e na “Autonomia na Aprendizagem”.*

Quadro 16 – *Diferenças no auto-conceito de competência e na auto-aprendizagem em função das expectativas*

Dimensões	Ingressar no Mundo do Trabalho (n=242)		Ingressar no Ensino Superior (n=284)		Ambas (n=47)		ANOVA			
	M	DP	M	DP	M	DP	F	gl	sig.	LSD
Resolução de Problemas	23,3	3,14	25,5	3,51	24,0	3,60	29,19	2	0,00*	IMT e A < IES
Prudência na Aprendizagem	12,6	1,92	13,8	1,99	13,3	2,33	24,08	2	0,00*	IMT < IES e A
Sofisticação ou Motivação para Aprender	15,3	2,45	17,5	2,62	16,1	3,00	48,07	2	0,00*	IMT < A < IES
Cooperação Social	22,8	3,59	24,4	3,04	23,9	3,28	15,52	2	0,00*	IMT < IES e A
Assertividade Social	14,2	2,32	15,4	2,23	15,4	2,54	19,32	2	0,00*	IMT < IES e A
Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	13,4	2,58	14,0	2,77	14,4	2,93	4,84	2	0,00*	IMT < IES e A
Dimensão Cognitiva	51,2	6,88	56,8	6,92	53,4	8,01	45,55	2	0,00*	IMT < A < IES
Dimensão Social	36,9	5,09	39,7	4,33	39,3	5,01	23,88	2	0,00*	IMT < IES e A
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	101,5	11,80	110,6	11,94	107,1	14,37	37,00	2	0,00*	IMT < IES e A
Aprendizagem Activa	56,9	6,22	60,2	5,66	59,5	5,57	20,81	2	0,00*	IMT < IES e A
Iniciativa na Aprendizagem	27,4	3,08	28,5	3,23	28,6	0,84	9,93	2	0,00*	IMT < IES e A
Autonomia na Aprendizagem	27,9	3,12	29,3	3,17	29,2	2,75	13,68	2	0,00*	IMT < IES e A
Auto-Aprendizagem (todos os itens)	112,2	11,09	118,1	10,63	117,3	9,64	20,15	2	0,00*	IMT < IES e A

\*  $p \leq 0,05$ .

Legenda: IMT – Ingressar no mundo do trabalho; A – Ambas; ISE – Ingressar no ensino superior.

Tal como na aspiração escolar e/ou profissional após a conclusão do 12.º ano de escolaridade, também na análise das diferenças em função das expectativas escolar e/ou profissional após a conclusão do 12.º ano de escolaridade (Quadro 16), observamos que os

alunos que pensam conseguir *ingressar no ensino superior*, após a conclusão do ensino secundário, apresentam um auto-conceito de competência e uma percepção de auto-aprendizagem mais favorecidos que os alunos que têm a expectativa de conseguir *ingressar no mundo de trabalho* após a conclusão do ensino secundário.

Na subescala “Resolução de Problemas” os alunos que após a conclusão do ensino secundário têm a expectativa de *ingressar no mundo do trabalho* ou *ambas (ingressar no mundo do trabalho e ingressar no ensino superior)* percebem-se menos competentes quando comparados com os alunos que após a conclusão do ensino secundário têm a expectativa, ou seja, esperam *ingressar no ensino superior*.

Também na “Sofisticação ou Motivação para Aprender” e na “Dimensão Cognitiva”, os alunos que após a conclusão do ensino secundário têm a expectativa de *ingressar no mundo do trabalho* percebem-se como menos competentes quando comparados com os alunos que após a conclusão do ensino secundário têm *ambas* as expectativas (*ingressar no mundo do trabalho e ingressar no ensino superior*), que por sua vez apresentam uma percepção de menor competência do que os alunos que pensam conseguir *ingressar no ensino superior*.

Observa-se, também, que para todas as restantes dimensões do auto-conceito de competência e da auto-aprendizagem (“Prudência na Aprendizagem”; “Cooperação Social”; “Assertividade Social”; “Pensamento Divergente ou Dimensão de Criatividade”; “Dimensão Social”; Auto-Conceito de Competência (todos os itens); “Aprendizagem Activa”; “Iniciativa na Aprendizagem”; “Autonomia na Aprendizagem” e Auto-Aprendizagem (todos os itens)), os alunos que após a conclusão do ensino secundário têm a expectativa de *ingressar no mundo do trabalho*, se percebem como menos competentes quando comparados com os alunos que pensam *ingressar no ensino superior* e que têm *ambas* as expectativas (*ingressar no mundo do trabalho e ingressar no ensino superior*).

Considerando todos estes resultados, confirma-se totalmente a Hipótese 5, pois quanto à aspiração e à expectativa escolar e/ou profissional após a conclusão do 12.º ano de escolaridade, os alunos que gostariam (aspiração) e pensam conseguir (expectativa) *ingressar no ensino superior* percebem-se como mais competentes nos domínios cognitivo, social e de criatividade. Para a auto-aprendizagem (Questão Exploratória 5), observam-se diferenças semelhantes em todas as dimensões, as quais favorecem os alunos que aspiram e esperam *ingressar no ensino superior* após a conclusão do ensino secundário.

Na base desta diferenciação do auto-conceito de competência e da auto-aprendizagem podem estar as percepções que estes alunos possuem acerca do ensino superior, nomeadamente no que respeita à maior exigência quer ao nível cognitivo, das relações interpessoais e sociais e da criatividade, quer ao nível da competência para aprender activamente, autonomamente e de forma responsável (auto-aprendizagem).

### **5.3.3. Estudos correlacionais**

Como podemos observar no Quadro 17, as diferentes dimensões da EACC estão todas significativa e positivamente correlacionadas entre si (Questão Exploratória 6), realçando-se que as três subescalas da “Dimensão Cognitiva” são as que apresentam valores de correlação mais fortes, enquanto que a “Dimensão de Criatividade” é a que apresenta valores mais moderados. Estes resultados corroboram os de Lima Santos, Magalhães e Pina Neves (2004) e de Lima Santos, Rurato e Faria (2000).

Verificamos então que as subescalas da “Dimensão Cognitiva” (“Resolução de Problemas”, “Prudência na Aprendizagem” e “Sofisticação ou Motivação para Aprender”) apresentam correlações mais fortes entre si mesmas, o que é consistente quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico, uma vez que as três subescalas se propõem avaliar aspectos da competência cognitiva.

No que respeita à subescala “Assertividade Social”, apesar de esta pertencer à “Dimensão Social”, apresenta correlações mais fortes com as subescalas da “Dimensão Cognitiva” do que com a subescala “Cooperação Social”, que também pertence à “Dimensão Social”. Esta evidência vai ao encontro dos resultados dos estudos de Lima Santos e Faria (1999) e de Lima Santos, Magalhães e Pina Neves (2004), os quais sugerem que esta subescala se assemelha, em termos de processos desenvolvimentais, às subescalas cognitivas.

Quadro 17 – Correlações entre as subescalas e as dimensões do auto-conceito de competência

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Resolução de Problemas	--	--	--	--	--	--	--	--
2. Prudência na Aprendizagem	0,65**	--	--	--	--	--	--	--
3. Sofisticação ou Motivação para Aprender	0,62**	0,61**	--	--	--	--	--	--
4. Cooperação Social	0,52**	0,44**	0,43**	--	--	--	--	--
5. Assertividade Social	0,64**	0,55**	0,52**	0,43**	--	--	--	--
6. Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	0,44**	0,41**	0,37**	0,31**	0,42**	--	--	--
7. Dimensão Cognitiva	0,90**	0,83**	0,85**	0,54**	0,66**	0,47**	--	--
8. Dimensão Social	0,67**	0,57**	0,55**	0,90**	0,78**	0,41**	0,70**	--
9. Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	0,87**	0,78**	0,77**	0,72**	0,77**	0,64**	0,94**	0,87**

\*\*  $p \leq 0,01$

Por sua vez, as correlações mais fracas encontradas para a subescala “Pensamento Divergente”, correspondente à “Dimensão de Criatividade”, podem estar relacionadas com estereótipos que associam a criatividade a domínios mais próximos das actividades de lazer (Faria & Lima Santos, 2001), as quais podem, de alguma forma, estar aqui a ser desassociadas das actividades de aprendizagem (representadas pelas três subescalas cognitivas) e, curiosamente, até mesmo das actividades sociais que envolvem relacionamento interpessoal,

uma vez que é com a “Cooperação Social” que a subescala “Pensamento Divergente” revela uma correlação mais fraca.

Como podemos observar no Quadro 18, as diferentes dimensões da EAA estão todas significativa e positivamente correlacionadas entre si (Questão Exploratória 7), corroborando os resultados do estudo de Lima Santos, Rurato e Faria (2000). De qualquer modo, observamos aqui uma correlação ligeiramente mais forte entre a “Iniciativa na Aprendizagem” e a “Autonomia na Aprendizagem” (0,71) do que a encontrada neste estudo de Lima Santos e colaboradores (0,65).

Quadro 18 – *Correlações entre as dimensões do auto-aprendizagem*

	1.	2.	3.
1. Aprendizagem Activa	--	--	--
2. Iniciativa na Aprendizagem	0,66**	--	--
3. Autonomia na Aprendizagem	0,67**	0,71**	--
4. Auto-Aprendizagem (todos os itens)	0,93**	0,85**	0,86**

\*\*  $p \leq 0,01$

Como podemos observar no Quadro 19, as dimensões de ambos os construtos estão significativa e positivamente associadas entre si (Questão Exploratória 8), sendo a dimensão do “Pensamento Divergente e/ou Dimensão de Criatividade” a que apresenta correlações mais fracas com as várias dimensões da Auto-Aprendizagem e a “Resolução de Problemas” a que apresenta as correlações mais fortes com essas mesmas dimensões, à semelhança dos resultados encontrados por Lima Santos, Rurato e Faria (2000), em contexto empresarial. Vemos então que existe uma relação de associação positiva entre os construtos de auto-conceito de competência e auto-aprendizagem.

Quadro 19 – *Correlações entre as subescalas e dimensões do auto-conceito e as dimensões da auto-aprendizagem*

	Aprendizagem Activa	Iniciativa na Aprendizagem	Autonomia na Aprendizagem	Auto-Aprendizagem (todos os itens)
Resolução de Problemas	0,53**	0,42**	0,46**	0,54**
Prudência na Aprendizagem	0,46**	0,41**	0,41**	0,49**
Sofisticação ou Motivação para Aprender	0,50**	0,42**	0,44**	0,52**
Cooperação Social	0,53**	0,38**	0,37**	0,51**
Assertividade Social	0,43**	0,38**	0,40**	0,46**
Pensamento Divergente (ou Dimensão de Criatividade)	0,26**	0,25**	0,30**	0,30**
Dimensão Cognitiva	0,57**	0,48**	0,50**	0,60**
Dimensão Social	0,57**	0,44**	0,45**	0,57**
Auto-Conceito de Competência (todos os itens)	0,60**	0,50**	0,52**	0,62**

\*\*  $p \leq 0,01$

## 6. Conclusão

O interesse pelo estudo dos construtos de auto-conceito de competência e de auto-aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar, prende-se com a importância que estes assumem enquanto variáveis preditivas da realização escolar e da integração social, podendo desta forma serem analisados sob uma perspectiva de promoção do bem-estar psicológico, pessoal e social dos alunos, apresentando-se como construtos cruciais no seu desenvolvimento global (Faria & Lima Santos 2001).

No que respeita ao construto de auto-conceito de competência, ao longo deste trabalho, tivemos a oportunidade de observar que este se apresenta como uma das dimensões do auto-conceito global, a qual corresponde à percepção que cada indivíduo possui acerca das suas capacidades (cognitivas, sociais e de criatividade) para lidar de forma eficaz com o meio que o rodeia (Faria & Lima Santos, 2001), sendo, por um lado, influente no comportamento

humano e, por outro lado, influenciado por factores intra e inter-individuais. Trata-se de um construto diferencial (que se diferencia em função de grupos de pertença, como por exemplo o género, o nível de escolaridade e o nível sócio-económico, entre outros) e desenvolvimental (que acompanha o desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida), sendo mais ou menos estável.

Por sua vez, o construto de auto-aprendizagem, enquanto competência para aprender de forma pró-activa, responsável e autónoma, faz-nos perceber que é o próprio aprendiz que (re)constrói o seu percurso de aprendizagem, elege os conteúdos a adquirir e auto-regula o processo de aprender, estando relacionada com capacidades e competências diversas associadas entre si (pró-actividade, tomada de iniciativa e autonomia e responsabilidade), sendo também um construto diferencial e que se pode desenvolver ao longo do ciclo vital (Lima Santos & Faria, 2003; 2007).

Ao longo deste trabalho, vimos serem concretizados vários dos seus objectivos, a saber:

- (i) Em primeiro lugar, o estudo das qualidades psicométricas dos dois instrumentos de avaliação psicológica utilizados no presente estudo (*Escala de Auto-Conceito de Competência e Escala de Auto-Aprendizagem*) revela indicadores importantes que sugerem o seu futuro refinamento, nomeadamente ao nível da consistência interna de algumas subescalas e dimensões destes dois instrumentos. A este nível, poderá por exemplo ser sugerido o aumento e a uniformização do número de itens dessas subescalas e/ou dimensões “de modo a assegurar uma maior consistência interna das mesmas, como sugerem Gable e Pruzek (1971, in Ben-Shem & A Vi-Itzhak, 1991) e Cronbach (1970, in Pryor, 1980)” (Lima Santos & Pina Neves, 2001: 832). De qualquer modo, realça-se a boa consistência interna das dimensões totais de ambas as escalas,

ou seja, das dimensões que reúnem os 31 itens da EACC (Auto-Conceito de Competência – todos os itens) e os 24 itens da EAA (Auto-Aprendizagem – todos os itens);

- (ii) Também no que respeita à sensibilidade, os resultados revelam bons indicadores pois, evidenciam uma distribuição próxima da distribuição normal para as seis subescalas e três dimensões da EACC e para as três dimensões da EAA, bem como para as suas dimensões totais, o que indica que estes instrumentos são sensíveis no que respeita à avaliação dos construtos de auto-conceito de competência e de auto-aprendizagem em contexto escolar;
- (iii) Já no que respeita aos estudos diferenciais, encontramos evidências de que o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem se constituem, na verdade, como construtos diferenciais, sendo exemplo disso as várias diferenças significativas encontradas: globalmente, vão, ao encontro do esperado após revisão da investigação já realizada neste domínio, pois das cinco hipóteses testadas para o auto-conceito de competência, duas são confirmadas na sua totalidade e duas são parcialmente confirmadas e uma não confirmada, e no que respeita às cinco questões exploratórias formuladas para a auto-aprendizagem são também encontrados resultados que apontam para a existência de um conjunto de diferenças significativas;
- (iv) Quanto às diferenças em função do género, verificamos que as raparigas se percebem de forma mais positiva em termos de “Cooperação Social”, “Dimensão Social”, “Aprendizagem Activa” e “Iniciativa na Aprendizagem”, bem como na Auto-Aprendizagem (todos os itens), enquanto que os rapazes se percebem como sendo mais competentes no que se refere ao domínio do “Pensamento Divergente”. Como vimos, tais diferenças significativas podem

ser um reflexo dos estereótipos sociais relacionados com o papel de género masculino e feminino, que sugerem que o sexo masculino é mais apto em actividades relacionadas com a criatividade (desporto, actividade física, musica, ...) e que descrevem o sexo feminino como sendo mais apto no domínio da comunicação e das relações interpessoais, bem como mais diligente e empenhado nas tarefas relacionadas com a aprendizagem;

- (v) Quanto ao NSE, observam-se diferenças significativas para o auto-conceito de competência favorecendo os alunos do NSE Médio quando comparados com os do NSE Baixo, em todas as subescalas, excepto na de “Pensamento Divergente” (“Resolução de Problemas”, “Prudência na Aprendizagem”, “Sofisticação ou Motivação para Aprender” e “Assertividade Social”), bem como na “Dimensão Cognitiva” e no Auto-Conceito de Competência (todos os itens). Estes resultados sugerem que o meio sócio-cultural tem influência na formação e desenvolvimento das percepções pessoais de competência, reforçando a ideia de que a pertença a classes sociais e económicas mais favorecidas promove a formação de percepções de competência mais positivas nos domínios cognitivo e social, tal como observado em investigações anteriores (cf. Faria & Lima Santos, 1998; Simões, 1997; Simões & Vaz Serra, 1987). De qualquer modo, o NSE não revelou ter, no presente estudo, o mesmo papel diferenciador ao nível da auto-aprendizagem, já que observámos uma ausência de diferenças neste construto em função do NSE, ausência essa que poderá estar relacionada com o desequilíbrio da nossa amostra no que respeita à representação das diferentes classes sociais e económicas, estando aqui o NSE baixo (n = 465) substancialmente mais representado do que o NSE médio (n = 113), não existindo alunos do NSE alto;

- (vi) No que se refere à via/modalidade de ensino, as diferenças encontradas vão ao encontro dos resultados observados por Magalhães, Pina Neves e Lima Santos (2003). Estas diferenças mostram que os alunos que frequentam Cursos Científico-Humanísticos (os antigos Cursos de Carácter Geral) se percebem como sendo mais competentes nos domínios cognitivo e social e como sendo também mais pró-ativos e tendo mais iniciativa no seu processo de aprendizagem. Estes resultados reforçam a ideia de que na base desta diferenciação do auto-conceito de competência e da auto-aprendizagem podem estar factores relacionados com os objectivos, as exigências e as actividades valorizadas por cada via/modalidade de ensino, já que aspectos como a resolução de problemas, a aceitação de responsabilidades na aprendizagem, a orientação para aprender activamente e, de um modo geral, o saber aproveitar os recursos e as oportunidades disponíveis, parecem ser aspectos mais exigidos aos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos do que aos alunos dos Cursos Profissionais;
- (vii) Para a escolaridade, as diferenças encontradas favorecem os alunos de níveis de escolaridade mais avançados, quer ao nível do auto-conceito de competência: “Resolução de Problemas”, “Prudência na Aprendizagem”, “Cooperação Social”, “Dimensão Cognitiva” e Auto-Conceito de Competência (todos os itens), quer ao nível da auto-aprendizagem: “Aprendizagem Activa” e Auto-Aprendizagem (todos os itens). Ora, como vimos, estes resultados podem ser um reflexo da situação destes alunos, que se encontram mais próximos de concretizar mais uma escolha vocacional, fazendo com que estejam mais atentos às exigências de uma nova faceta do seu processo de aprendizagem, quer invistam no prosseguimento dos seus estudos, quer

invistam no exercício de uma actividade profissional, pois ambos os contextos exigem uma aprendizagem contínua. Além disso, as diferenças aqui encontradas poderão ainda ser reflexo do aumento do nível de exigência ao longo do ensino secundário, pois, à medida que o aluno avança na escolaridade, a competência para resolver problemas e para aprender a aprender activamente é-lhe cada vez mais solicitada para conseguir atingir os objectivos propostos ao longo dos três anos do ensino secundário;

- (viii) Em função das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais, constatamos que associadas a níveis mais elevados nos diversos domínios do auto-conceito de competência e da auto-aprendizagem se encontram a aspiração e a expectativa de prosseguir estudos a nível superior, após a conclusão do ensino secundário. Observa-se, assim, que as aspirações e as expectativas escolares e/ou profissionais, enquanto organizadores dos projectos escolares e/ou profissionais, estão relacionadas com variáveis como o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem. Na base desta diferenciação do auto-conceito de competência e da auto-aprendizagem, podem estar as percepções destes alunos acerca do ensino superior, nomeadamente no que respeita à maior exigência quer ao nível cognitivo das relações interpessoais e sociais e da criatividade (auto-conceito de competência), bem como ao nível da competência para aprender activa e autonomamente e de forma responsável (auto-aprendizagem);
- (ix) No que respeita aos estudos correlacionais, foram colocadas três questões exploratórias, para as quais encontramos resultados que evidenciam a existência de correlações significativas. Assim, observamos correlações positivas (moderadas a fortes) que nos mostram que as diferentes subescalas do

auto-conceito de competência estão associadas entre si, o mesmo acontecendo entre as dimensões da auto-aprendizagem, mostrando a validade convergente que existe nas subdimensões dentro de cada construto. Além disso, pudemos também constatar que as subescalas e dimensões de ambos os construtos estão também positivamente associadas entre si, apresentando magnitudes de correlação mais moderadas. Estas evidências mostram assim uma associação significativa e positiva entre o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem, sugerindo que estes são construtos afins, mas apoiando a sua validade divergente;

- (x) Finalmente, e em síntese, é de referir que os resultados aqui encontrados no âmbito dos estudos diferenciais e dos estudos correlacionais que realizámos corroboram globalmente os resultados de outras investigações concretizados anteriormente no contexto escolar português. No entanto, estes resultados não deverão ser generalizados a outras amostras ou populações, havendo para tal necessidade de avançarmos com outros estudos de confirmação empírica, pelo que gostaríamos que este trabalho possa vir a constituir um incentivo ao desenvolvimento de novas investigações acerca do auto-conceito de competência e da auto-aprendizagem.

Assim sendo, é agora possível apresentar algumas considerações que podem servir como referentes em futuras investigações e intervenções na área:

- (i) em primeiro lugar, quer a *Escala de Auto-Conceito de Competência*, quer a *Escala de Auto-Aprendizagem* podem ser alvo de refinamento;
- (ii) em segundo lugar, face à reduzida informação acerca das características psicossociais dos alunos que frequentam as diversas vias/modalidades do ensino secundário, mais concretamente aquelas que se direccionam para a

- inserção no mercado de trabalho (por exemplo, os Cursos Profissionais), parece pertinente promover a realização de mais investigações nesse contexto;
- (iii) em terceiro lugar, será importante continuar a explorar a relação que existe entre os dois construtos aqui estudados, no sentido de compreender como é que estes se poderão influenciar, já que são construtos afins;
  - (iv) em quarto lugar, investigar como estes dois construtos poderão contribuir de forma integrada para a promoção do sucesso escolar e, até, profissional dos alunos e do seu bem-estar psicossocial.
  - (v) e, finalmente, face aos resultados observados nos alunos que frequentam cursos profissionais, parece-nos importante que sejam construídos programas de intervenção com o objectivo de promover o auto-conceito de competência e a auto-aprendizagem em alunos dos cursos profissionais.

## 7. Referências bibliográficas

- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Boal, M. E. (Coord.) (1998). *Sistema Educativo Português: caracterização e propostas para o futuro*. Lisboa: Edições Ministério da Educação/Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- Campos, B. P. (1985). Projectos escolares e profissionais de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 25-40.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- 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 Psicologia 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 português. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2004). Escala de auto-conceito de competências (E. A. C. C.). In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa (vol.II, pp. 27-37)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- 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.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, A. M. M. (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- 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.
- GEPE/ME – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação

(2010). *Alunos matriculados no ensino secundário*. Documento retirado em 30 de Setembro de 2010, de <http://www.pordata.pt>.

GEPE/ME & INE/IP – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estatística. (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

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.

Lima Santos, N., & Faria, L. (2003). Desafios da avaliação da auto-aprendizagem em contexto Sócio-laboral. *Revista de Psicologia Militar*, 14, 163-184.

Lima Santos, N. & Faria, L. (2007). Escala de auto-aprendizagem (E.A.A.). In M. R. Simões, C. Machado, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol.III, pp. 137-148). Coimbra: Quarteto Editora.

Lima Santos, N. & Faria, L. (2008). Escala de auto-conceito de competência (EACC) revisitada. Nova versão em contexto sócio-laboral. In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol.II, pp. 31-42, 2.<sup>a</sup> edição revista). Coimbra: Quarteto Editora.

Lima Santos, N., Magalhães, S., & Pina Neves, S. (2003). Auto-Conceito de competência, aspirações e expectativas de alunos de cursos de carácter geral e profissional. In A. B. Lozano, L. S. Almeida & A. M. P. Rioboo (Eds.), *Actas do VII Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 2491-2500). A Coruña: Disponível em CD-ROM.

Lima Santos, N., Magalhães, S., & Pina Neves, S. (2004). Escala de Auto-Conceito de competência (E.A.C.C.): Novo estudo das qualidades psicométricas. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos – volume X* (pp. 454-462). Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Lima Santos, N., & Pina Neves, S. (2001). Questionário sobre Valores da Vida Profissional (Q.V.V.P.): Estudo de adaptação com adolescentes portugueses. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 831-843). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lima Santos, N., Rurato, P., & Faria, L. (2000). Auto-aprendizagem e Auto-conceito de competência em contexto empresarial. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 135-146
- Magalhães, S., Pina Neves, S., & Lima Santos (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, n.º 8, vol.10, 263-272.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem, its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- M.E./D.E.S. – Ministério da Educação/Direcção do Ensino Secundário (1999). *Aos pais e encarregados de educação*. Lisboa: Edições Ministério da Educação.
- Morais, M. M., & Carvalho, J. E. (1993). *A presença das mulheres no ensino superior em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de auto-conceito e de auto-estima. In A .P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp.632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-estima inteligência e sucesso escolar: Auto-conceito académico, aspiração - expectativa académica, atitude face ao estudo e à ocupação*. Braga: Edições APPACDM.

- Peixoto, L., Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter. In L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves & M.R. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. IV, pp. 531-537). Braga: APPORT.
- Pina Neves, S. (2007). *Concepções pessoais de competência: Contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206-218.
- Räty H., & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20 (1), 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 (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp.581-595). Braga: APPORT.
- Silva, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.
- 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.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vaz Serra, A. (1986a). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 57-66.

Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 57-66.

Vaz Serra, A. (1988). Atribuições e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.

Vaz Serra, A., Antunes, R., & Firmino, H. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 85-90.

Veiga, F. H. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Vieira, S., & Ferreira, J. (1997). Interesses e personalidade de alunos do ensino profissional. In L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. V, pp. 531-358). Braga: APPORT.

## **Anexos**

**Anexo 1 - *Questionário Sócio-Demográfico* (QSD)**

## Questionário sócio-demográfico

O presente questionário destina-se apenas a fins estatísticos.  
Neste sentido, solicita-se que responda com toda a **sinceridade**.  
Pois todas as informações prestadas são **confidenciais**.

**Muito obrigado pela sua colaboração.**

Estabelecimento de ensino: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano que frequenta: \_\_\_\_\_ N.º de reprovações : \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**Sexo: Feminino      Masculino**

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações da Mãe: \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Habilitações do Pai: \_\_\_\_\_

**Após a conclusão do 12.º ano de escolaridade gostaria muito de:**

Ir Trabalhar

Frequentar o ensino superior

Outra: \_\_\_\_\_

**O que acha que vai realmente acontecer?**

Vou Trabalhar

Vou frequentar um curso superior

Outra: \_\_\_\_\_

***Anexo 2 - Escala de Auto-Conceito de Competência (EACC)***

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**Escala de Auto-conceito de competência**

Autores: Rätty & Snellman (1992)  
Adaptação: L. Faria & N. Lima Santos (1996)

---

Todos temos uma imagem de nós próprios, isto é, um conceito de nós mesmos.

O objectivo deste estudo é o de conhecer o conceito que os estudantes têm de si próprios (Auto-Conceito). Deste modo, pedimos a sua colaboração neste estudo, que desde já agradecemos.

O Questionário que se segue é **confidencial** e **anónimo**. As respostas serão analisadas em função dos grupos, pelo que não haverá acesso às respostas individuais.

As pessoas diferem entre si em termos daquilo que as define e caracteriza melhor. Todos nós temos um conceito de nós próprios. A seguir é apresentada uma **lista de características**. Pretende-se que avalie o grau em que possui cada uma das características apresentadas.

Por favor, responda **de acordo com a sua opinião** e não de acordo com aquilo que gostaria de ser ou com a forma como acha que os outros o vêem a si. Para dar a sua resposta utilize a escala que se segue, assinalando com uma cruz (X) ou com um círculo (O) a letra que corresponde à sua opinião:

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<u>Não tenho mesmo nada</u> desta característica	<u>Tenho um pouco</u> desta característica	<u>Tenho esta</u> característica <u>moderadamente</u>	<u>Tenho bastante</u> desta característica	<u>Tenho mesmo muito</u> desta característica

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<u>Não tenho mesmo nada desta característica</u>	<u>Tenho um pouco desta característica</u>	<u>Tenho esta característica moderadamente</u>	<u>Tenho bastante desta característica</u>	<u>Tenho mesmo muito desta característica</u>

1	Tenho em consideração os outros.	A	B	C	D	E
2	Encontro facilmente o essencial dos assuntos.	A	B	C	D	E
3	Arrisco-me a fazer valer a minha opinião.	A	B	C	D	E
4	Sou preciso(a) nas minhas actividades.	A	B	C	D	E
5	Interesso-me por assuntos que exigem reflexão.	A	B	C	D	E
6	Sou habilidoso(s) no que faço (por exemplo, manualmente, etc.)	A	B	C	D	E
7	Sou capaz de escutar os outros.	A	B	C	D	E
8	Compreendo as coisas rapidamente.	A	B	C	D	E
9	Tenho iniciativa própria.	A	B	C	D	E
10	Faço planos detalhados antes de agir.	A	B	C	D	E
11	Tenho bons conhecimentos gerais.	A	B	C	D	E
12	Tenho imaginação criativa.	A	B	C	D	E
13	Sinto-me preparado(a) para ajudar os outros.	A	B	C	D	E
14	Aprendo coisas novas com facilidade.	A	B	C	D	E
15	Travo novos conhecimentos facilmente.	A	B	C	D	E
16	Analiso os problemas com profundidade.	A	B	C	D	E
17	Leio muito.	A	B	C	D	E
18	Sou uma pessoa com aptidões musicais (por exemplo, bom ouvido para a música, jeito para tocar, etc.)	A	B	C	D	E
19	Sou uma pessoa amigável.	A	B	C	D	E
20	Consigo aplicar os conhecimentos na prática.	A	B	C	D	E
21	Sou uma pessoa com vivacidade.	A	B	C	D	E
22	Tenho um conhecimento detalhado das coisas.	A	B	C	D	E
23	Mantenho-me actualizado(a) quanto aos acontecimentos correntes.	A	B	C	D	E
24	Sou bom (boa) em desportos.	A	B	C	D	E
25	Sou empático(a) (consigo pôr-me no lugar dos outros).	A	B	C	D	E
26	Resolvo problemas rapidamente.	A	B	C	D	E
27	Tenho sentido de humor.	A	B	C	D	E
28	Sou ávido(a) (desejoso(a)) por aprender.	A	B	C	D	E
29	Não desvalorizo os outros.	A	B	C	D	E
30	Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista.	A	B	C	D	E
31	Sou capaz de integrar coisas distintas.	A	B	C	D	E

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

**Anexo 3 - *Escala de Auto-Aprendizagem (EAA)***

## Escala de auto-aprendizagem

Autores: N. Lima Santos & L. Faria (1998)

O presente Questionário é <b>CONFIDENCIAL</b> e <b>ANÓNIMO</b> .
As suas respostas serão analisadas conjuntamente com as de outras pessoas, pelo que não haverá acesso às respostas individuais.
O objectivo deste questionário é conhecer a opinião que cada um tem acerca das suas possibilidades de aprender continuamente: <u>não há boas nem más respostas</u> , pois o que conta é a sua <u>opinião sincera</u> acerca de si mesmo, tal como se vê em diversos aspectos da sua vida profissional.
Por favor <u>responda a todas as questões</u> , mesmo que algumas lhe pareçam semelhantes a outras.

<b>MUITO OBRIGADO</b> por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este Questionário.
---

Por favor, responda a todas as questões que se seguem, assinalando com um círculo (O) ou uma cruz (X) a letra que melhor corresponde à sua opinião sobre si mesmo, usando a seguinte escala:

A	B	C	D	E	F
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE

	A	B	C	D	E	F	
1	Gosto de aprender para melhorar pessoal e profissionalmente.	A	B	C	D	E	F
2	Procuro aprender em todas as situações.	A	B	C	D	E	F
3	Sou responsável pelas minhas aprendizagens.	A	B	C	D	E	F
4	Tenho vontade de aprender por mim mesmo.	A	B	C	D	E	F
5	Estou sempre a aprender com tudo o que me rodeia.	A	B	C	D	E	F
6	Sou uma pessoa atenta aos outros para aprender com eles.	A	B	C	D	E	F
7	Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens.	A	B	C	D	E	F
8	Sou uma pessoa mais activa quando sei as razões do que vou aprender.	A	B	C	D	E	F
9	Sou capaz de aprender com pontos de vista diferentes dos meus.	A	B	C	D	E	F
10	Procuro todas as informações de que preciso para saber mais.	A	B	C	D	E	F
11	Oriento as minhas aprendizagens em função de problemas concretos.	A	B	C	D	E	F
12	A minha capacidade para aprender por mim mesmo está a aumentar.	A	B	C	D	E	F
13	Sei que sou capaz de aprender com os meus erros.	A	B	C	D	E	F
14	Aprendo sempre algo de novo com o meu trabalho.	A	B	C	D	E	F
15	Sou capaz de gerir cada vez melhor as minhas aprendizagens.	A	B	C	D	E	F
16	Sei melhor do que as outras pessoas o que preciso de aprender.	A	B	C	D	E	F
17	Faço perguntas quando tenho dúvidas.	A	B	C	D	E	F
18	Sou capaz de analisar velhos problemas de novas maneiras.	A	B	C	D	E	F
19	Dirijo as minhas aprendizagens para o que me é útil.	A	B	C	D	E	F
20	Aprendo melhor aquilo que preciso para executar bem o meu trabalho.	A	B	C	D	E	F
21	Procuro aplicar na prática o que aprendo.	A	B	C	D	E	F
22	Sou capaz de aprender a ultrapassar as dificuldades que me surgem.	A	B	C	D	E	F
23	Sou capaz de decidir o que devo aprender.	A	B	C	D	E	F
24	Aprendo bem aquilo que melhor me permite enfrentar situações reais.	A	B	C	D	E	F

Por favor, queira verificar se respondeu a todas as questões anteriores.

**Obrigado. A sua colaboração foi muito importante.**

**Anexo 4 – *Contacto por escrito***

**Maria Susana Nogueira Magalhães**

Boavista – Macieira da Lixa  
4615 Lixa

Ex.mo(a) Sr.(a) Director (a),

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária (Universidade Fernando Pessoa - UFP), estamos a desenvolver um projecto de investigação, sobre o “Auto-conceito de Competência e Competência de Auto-Aprendizagem” em alunos do Ensino Secundário - cursos de prosseguimento de estudos e cursos profissionais de qualificação nível III -, na área do Porto e Grande Porto.

Neste sentido, solicitamos a Vossa colaboração, no sentido de autorizar a administração das respectivas escalas aos alunos que frequentam os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade ou equivalente.

Agradecendo, antecipadamente, a atenção e eventual colaboração, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

---

(Mestranda Susana Nogueira Magalhães)

---

(O orientador da UFP – Sílvia Pina Neves)

---

(O orientador da UFP – N. Lima Santos)