



Luís Miguel da Graça Mouta Dias

**QUESTIONÁRIO DE CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA
(QCPC): ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS QUALIDADES PSICOMÉTRICAS
DO QCPC NO ENSINO SECUNDÁRIO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

2011

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**QUESTIONÁRIO DE CONCEPÇÕES PESSOAIS DE COMPETÊNCIA (QCPC):
ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DO QCPC
NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Luís Miguel da Graça Mouta Dias

Junho de 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Luísa
Faria (F.P.C.E.U.P.).

Agradecimentos

A Professora Doutora Lúcia Faria, por inspirar decisivamente o psicólogo que hoje sou.

A Sílvia, Joana, Ana e Marisa, por acompanharem pacientemente os meus primeiros passos.

Aos participantes deste estudo, pela forma calorosa com que nos acolheram no seu meio.

Aos meus amigos de sempre, pelo porto de abrigo e segurança que sempre representam.

Aos meus pais, pela força inimaginável que concedem à minha vida.

A Maria, por ser a única presença na minha vida que as palavras não conseguem explicar.

Resumo

Este trabalho pretende apresentar as qualidades psicométricas do *Questionário de Concepções Pessoais de Competência* (Faria, Stocker & Pina Neves, 2009), um instrumento compósito, com 162 itens, que avalia dimensões cognitivas e afectivas da motivação em contexto escolar – *auto-conceito e auto-eficácia académicos, concepções pessoais de inteligência, dimensões causais e competência emocional*.

A amostra compreende 385 alunos do 10º, 11º e 12º ano do ensino secundário, de ambos os sexos (55,6% raparigas) e com idades entre os 13 e os 22 anos (M=16,3; DP=1,25).

A consistência interna, através do *alpha* de Cronbach, revela bons valores, entre 0,81 e 0,94, sendo a auto-eficácia académica a dimensão mais fidedigna. Quanto à validade, análises factoriais exploratórias revelam índices globais de saturação e comunalidade satisfatórios, explicando uma variância total de 31%. Por seu turno, análises factoriais confirmatórias revelam bons índices globais e locais de ajustamento. As análises correlacionais entre dimensões apresentam resultados mais elevados entre auto-eficácia e auto-conceito académicos. O estudo da sensibilidade revela médias e medianas aproximadas, valores mínimos e máximos claramente afastados, suportando a variância dos resultados, e coeficientes de assimetria e de curtose satisfatórios. Por fim, o poder discriminativo dos itens revelou-se satisfatório, principalmente os itens de auto-eficácia e de auto-conceito académicos.

Os resultados do estudo exploratório das qualidades psicométricas do *Questionário de Concepções Pessoais de Competência* permitiram levantar um conjunto de propostas de refinamento do instrumento, que serão implementadas em estudos futuros e que contribuirão para a sua validação no contexto escolar português.

Palavras-chave: concepções pessoais de competência, qualidades psicométricas, ensino secundário, validade, fidelidade e sensibilidade

Abstract

The main objective of this study is to present the psychometric qualities of the *Personal Conceptions of Competence Questionnaire* (Faria, Stocker & Pina Neves, 2009), an instrument with 162 items evaluating cognitive and affective dimensions of motivation in academic context – *academic self-concept, academic self-efficacy, personal conceptions of intelligence, attribution theory and causal dimensions* and *emotional competence*.

The sample includes 385 students from the 10th, 11th and 12th grades, from both genders (55,6% females) and aged between 13 and 22 years old (M=16,3; SD=1,25).

The internal consistency analysis reveals good values, as Cronbach's *alpha* shows results between 0.81 and 0.94. The academic self-efficacy proved to be the more reliable dimension. As for validity, the exploratory factor analysis revealed generally satisfactory levels of factor loadings and commonality, explaining a total variance of 31%. On the other hand, confirmatory factor analysis revealed good global and local adjustment indexes. Correlational analyses among dimensions have higher results between self-efficacy and academic self-concept. The sensitivity analysis reveals similar means and medians, clearly distant minimum and maximum values – supporting the variance of results – and satisfactory coefficients of skewness and kurtosis. Finally, the discriminative power of the items proved to be satisfactory, especially those related to academic self-efficacy and academic self-concept.

The results, regarding the psychometric qualities of the *Personal Conceptions of Competence Questionnaire*, allowed this exploratory study to identify a range of hypothetical reformulations of the instrument to be applied in further studies, in order to improve its quality and proceed to its validation in Portuguese academic context.

Keywords: personal conceptions of competence, psychometric qualities, high school, validity, reliability and sensitivity

Résumé

L'objectif de cette étude est de présenter les qualités psychométriques du *Questionnaire de Conceptions Personnelles de Compétence* (Faria, Pina Neves & Stocker, 2009), un instrument avec 162 items qui évalue les dimensions cognitives et affectives de motivation en contexte académique - le *concept de soi* et l'*auto-efficacité académique*, les *conceptions d'intelligence*, les *attributions et dimensions causales* et la *compétence émotionnelle*.

La consistance interne, mesurée par l'*alpha* de Cronbach, montre de bonnes valeurs entre 0,81 et 0,94, tandis que l'auto-efficacité académique est la dimension plus fiable. Quant à la validité, les résultats globaux de l'analyse factorielle exploratoire ont montré des niveaux satisfaisants de saturation factorielle et communalité, en expliquant une variance totale de 31%. D'un autre côté, les analyses factorielles confirmatoires ont révélé des beaux indices d'ajustement locaux et globaux. Les analyses corrélationnelles entre les dimensions ont des résultats plus élevés entre le concept de soi et l'auto-efficacité académique. L'étude de la sensibilité présente des moyens et médianes similaires, les valeurs minimales et maximales clairement séparés – soutenant la variance des résultats – et les coefficients d'asymétrie et kurtosis satisfaisants. Enfin, le pouvoir discriminant des items s'est révélé satisfaisant, en particulier dans les items du concept de soi et l'auto-efficacité académique.

Les résultats de cette étude exploratoire sur les qualités psychométriques du *Questionnaire de Conceptions Personnelles de Compétence* ont soulevé une gamme de propositions pour l'affinement de cet instrument, qui seront mis en œuvre en études futures et contribuent à leur validation dans le contexte académique portugaise.

Mots-clefs: conceptions personnelles de compétence, qualités psychométriques, enseignement secondaire, validité, sensibilité et fidélité

Índice Geral

Introdução Geral	1
Capítulo I – Concepções pessoais de competência: enquadramento e definição conceptual	4
1.1. Introdução	5
1.2. Concepções pessoais de competência: um modelo integrador	5
1.2.1. Auto-conceito e auto-eficácia académicos	6
1.2.1.1. Auto-conceito	7
1.2.1.2. Auto-eficácia	9
1.2.1.3. Auto-conceito e auto-eficácia: diferenças e semelhanças	12
1.2.2. Concepções pessoais de inteligência	14
1.2.3. Atribuições e dimensões causais	16
1.2.4. Inteligência emocional	20
1.3. Conclusão	22
Capítulo II – Estudo exploratório das qualidades psicométricas do QCPC	23
2.1. Objectivos	24
2.2. Metodologia	24
2.2.1. Amostra	24
2.2.2. Instrumento	25
2.2.3. Procedimento	26
2.3. Resultados	26
2.3.1. Fidelidade	26
2.3.2. Validade	27
2.3.3. Sensibilidade	33
Conclusão Geral	36
Referências Bibliográficas	39
Anexo I - Consentimento Informado	
Anexo II – Quadros com o poder discriminativo dos itens	

Índice Gráficos

Gráfico 1 – Género

Gráfico 2 – Ano de escolaridade

Gráfico 3 – Nível sócio-económico

Índice de Quadros

Quadro 1 – Escalas que integram o Questionário de Concepções Pessoais de Competência

Quadro 2 – Valores de alpha de Cronbach por escala e subescalas com maior consistência interna

Quadro 3 – Análise factorial em componentes principais, após rotação varimax, do Questionário de Concepções Pessoais de Competência – pedindo 5 factores

Quadro 4 – Índices de ajustamento global para os modelos testados nas análises factoriais confirmatórias, respeitando o número de dimensões de cada instrumento

Quadro 5 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala do Self-Description Questionnaire III (N = 385)

Quadro 6 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala da Escala de Auto-Eficácia Académica (N = 385)

Quadro 7 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala da Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (N = 385)

Quadro 8 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala do Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (N = 385)

Quadro 9 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala do Questionário de Competência Emocional (N = 385)

Lista de Abreviaturas

EAEA – Escala de Auto-Eficácia Académica

ECPI – Escala de Concepções Pessoais de Inteligência

NSE – Nível Sócio-Económico

QADC – Questionário de Atribuições e Dimensões Causais

QCE – Questionário de Competência Emocional

QCPC – Questionário de Concepções Pessoais de Competência

SDQ III – *Self Description Questionnaire III*

Introdução Geral

Desde o renascimento até à era contemporânea que a sociedade ocidental passou por diversas transformações a nível social, moral e político, moldando o ser humano como uma figura proactiva, individualizada e competitiva. Neste quadro, a realização pessoal passou a ser um dos objectivos vitais de cada ser humano, essenciais ao seu bem-estar psicossocial.

Para definir a sua própria realização individual, o homem e a mulher modernos serviram-se quase sempre da noção de *competência*, sendo que para muitos este conceito é encarado como uma componente intelectual comparativa e diferencial, relacionada com a rapidez de execução e sem qualquer tipo de relação aparente com as dimensões morais e sociais de cada indivíduo (Berry & Bennett, 1992).

Um pouco à imagem do que acontece na vida quotidiana, a competência é também um conceito debatido em ciência, nomeadamente nos meios académicos, sendo a escola o contexto de realização por excelência (Weinert, 1999). Muitas vezes, o seu significado entrecruzou-se com as noções de habilidade, aptidão, assertividade e capacidade (Weinert, 1999). Dessa forma, a própria conceptualização científica do conceito parecia diferir muito pouco das perspectivas do senso comum.

Numa perspectiva histórica, o desenvolvimento das investigações relacionadas com as concepções pessoais de competência nos meios educacionais encontra as suas raízes nos modelos behavioristas clássicos, assentes na premissa de que existe uma “única e óptima maneira” de realizar tarefas e aprender, que deve estar directamente relacionada com as necessidades do mundo do trabalho (Lima, 2005). A aprendizagem era, dessa forma, concebida como resposta aos estímulos do ambiente, estando a competência do indivíduo relacionada com a resposta a estes estímulos, quase sempre associada à sua capacidade intelectual.

Paulatinamente, os estudos científicos relacionados com a noção de competência foram reformulando a definição do conceito, passando de uma explicação arcaica e generalista que o englobava no domínio da “inteligência geral”, para uma abordagem cognitiva que o define a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos ao que consideram ser “uma pessoa capaz” (Berry & Bennett, 1992).

As perspectivas cognitivistas, construtivistas e transaccionais contribuíram decisivamente para uma mudança de paradigma no próprio meio educacional, de acordo com as suas perspectivas acerca da interacção – e influência recíproca – entre sujeito e meio. Estes modelos psicológicos reestruturaram a definição de aluno, compreendendo-o como um agente no seu contexto académico e não meramente um ser reactivo no seu processo de

aprendizagem (Lima, 2005). Assim, e de acordo com Coll (2000, in Lima, 2005), “uma concepção construtivista da acção pedagógica pressupõe criar condições adequadas para que os esquemas de conhecimento, inevitavelmente construídos pelos estudantes, sejam os mais correctos e ricos possíveis” (p.374).

Apesar de admitir a pertinência e importância do seu estudo e aplicação em contextos académicos, a literatura e as investigações científicas relacionadas com as noções de competência cedo se depararam com a impossibilidade de avançar com uma definição consensual, dada a heterogeneidade de explicações e significados relacionados com o termo (Weinert, 1999). No entanto, uma ideia que tem vindo a recolher seguidores no meio científico educacional explica que, embora não exista uma conceptualização base para o conceito, é possível assinalar uma série de dimensões relacionadas e integradas que, na sua complementaridade, dão forma a um constructo teórico de competência (Weinert, 1999).

Neste contexto, surge o referencial teórico que inspira as perspectivas modernas acerca do conceito, assente na noção de *concepções pessoais de competência*, um modelo multidimensional que engloba várias dimensões psicológicas envolvidas no processo pelo qual o indivíduo define a sua competência pessoal em contextos educacionais, sendo elas o *auto-conceito* e a *auto-eficácia académicos*, as *concepções pessoais de inteligência*, as *atribuições e dimensões causais* e a *competência emocional* (Faria, 1998a, 2008).

Não obstante, a incontornável relevância psicológica, social, moral e crescentemente científica das concepções individuais de competência faz surgir uma dúvida pertinente, relacionada com a forma como a ciência educacional se tem posicionado face à aplicação prática dos desenvolvimentos conceptuais em relação a este constructo. Efectivamente, existem poucos estudos empíricos relacionados de forma consistente com a aplicação e/ou avaliação do impacto das concepções pessoais de competência na realização pessoal em contexto académico. Este facto realça não só a existência de uma quebra comunicacional entre teoria e prática, conforme foi ilustrado anteriormente, como também assinala a necessidade de melhorar a avaliação neste domínio, tendo em conta o carácter decisivo das crenças e sentimentos de competência na vida psicossocial de qualquer indivíduo.

É neste enquadramento teórico-prático que surge a ideia do presente trabalho, um estudo exploratório no contexto do ensino secundário português que visa, em última análise, contribuir para a discussão científica e académica e servir como ponto de referência na aplicação e avaliação das concepções pessoais de competência, através do estudo das qualidades psicométricas do *Questionário de Concepções Pessoais de Competência* (QCPC). Este instrumento, de certo modo precursor no que à avaliação deste constructo em contexto académico diz respeito, compila uma série de outros instrumentos relacionados com as

dimensões cognitivas e afectivas da motivação em contexto escolar, intimamente ligados aos constructos que compõem o modelo multidimensional das concepções pessoais de competência.

Os próximos capítulos servirão para descrever a metodologia, bem como para apresentar e discutir os resultados práticos da aplicação do referido estudo exploratório, não sem antes percorrer todo um enquadramento conceptual e teórico acerca da perspectiva multidimensional das concepções pessoais de competência, apontando de modo mais aprofundado a relevância deste modelo – bem como da sua avaliação – para o estudo dos factores promotores de sucesso em contexto académico.

**Capítulo I – Concepções pessoais de competência: enquadramento
e definição conceptual**

1.1. Introdução

No presente capítulo será realizado um breve enquadramento teórico relativo à temática das concepções pessoais de competência, assinalando o seu percurso científico até à actual definição, passando por cinco grandes constructos motivacionais que, na sua interligação e história comum, explicam a forma processual como o sujeito (ou o aluno, no caso específico do contexto escolar) se concebe e se percebe como competente.

Dessa análise integrada e multidimensional do constructo, pretende-se ainda ressaltar a sua relevância em contexto académico, descrevendo os processos pelos quais os alunos vivenciam e definem o seu sucesso e fracasso, confirmando dessa forma a sua importância na promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Como objectivo último, o presente capítulo busca comprovar a importância teórico-conceitual das concepções pessoais de competência em situações de realização, constatando dessa forma a necessidade de tornar mais consistente a avaliação e a aplicação prática do constructo.

1.2. Concepções pessoais de competência: um modelo integrador

Actualmente, a *competência* revela-se uma componente determinante e indispensável na realização pessoal, académica e profissional de qualquer indivíduo, estando os factores biológicos, psicológicos e sociais a ela inerentes altamente correlacionados com o sucesso (ou insucesso) em cada um desses domínios de vida.

A relação íntima e evidente entre este conceito e o de *motivação humana* constitui uma das razões do desenvolvimento de estudos no domínio da motivação nas últimas décadas (Faria, 1998a). As investigações, conduzidas maioritariamente em contextos académicos e profissionais, procuram não só explicar os efeitos destes dois conceitos nos processos de aprendizagem e prática, como também concluem que os indivíduos mais motivados e com avaliações positivas face à sua competência são mais capazes de utilizarem de forma eficaz a sua capacidade intelectual, rentabilizando-a e obtendo assim um maior rendimento (Faria, 1998a). Assim, “a competência não deve ser encarada como algo que se possui, mas sim como algo que pode ser usado em benefício próprio e do seu desenvolvimento, de acordo com a forma como os sujeitos interpretam e se posicionam face às situações de realização” (Faria, 1998a, p. 47).

McClelland (1973) desenvolveu um trabalho precursor no debate científico sobre a definição de competência, procurando dissociar esse conceito do de inteligência, como até

então seria comum. Segundo o autor, a competência não seria apenas um mero acréscimo à capacidade intelectual, mas sim uma característica subjacente a uma pessoa que está relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa numa determinada situação. Essa perspectiva de causalidade diferenciava assim a competência de *aptidões* (talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado) de *habilidades* (demonstração de um talento particular na prática) e de *conhecimentos* (o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa), conceitos comumente associados à inteligência (Mirabile, 1997).

A evolução científica no estudo da competência permitiu uma reformulação gradual da definição proposta inicialmente por McClelland (1973), aprofundando ainda mais a sua relação com a motivação humana e com os contextos específicos de realização, ressaltando a sua forte componente psicológica. Assim, a forma como o indivíduo vivencia e crê na sua competência está mais dependente da forma como interpreta a situação de realização – servindo-se do conjunto de concepções e teorias pessoais que possui acerca da possibilidade de ter sucesso, das formas de evitar o fracasso e dos recursos necessários para atingir um e evitar o outro – do que propriamente da causalidade do evento (Faria & Fontaine, 1989; Fontaine & Faria, 1989).

Neste enquadramento, a literatura científica propõe a noção de *concepções pessoais de competência*, que são definidas como o conjunto de percepções dos indivíduos acerca das suas competências cognitivas e emocionais, sendo estas a principal influência no desempenho humano nos seus diferentes contextos de vida (Sternberg & Kolligian, 1990).

Deste modo, e de acordo com as perspectivas modernas acerca do constructo assinaladas anteriormente, este trabalho considera o modelo das concepções pessoais de competência numa perspectiva multidimensional, englobando vários constructos, que compreendem o conjunto de percepções, crenças e representações acerca de si próprio e das causas que explicam a realização no meio académico em particular, a saber: o *auto-conceito* e a *auto-eficácia académicos*, as *concepções pessoais de inteligência*, as *atribuições e dimensões causais* e a *competência emocional* (Faria, 1998a, 2008).

Para demonstrar a importância de cada uma destas dimensões na construção do modelo integrador anteriormente referido, percorrer-se-ão de seguida as perspectivas científicas acerca de cada uma delas, ressaltando as suas contribuições para as concepções pessoais de competência.

1.2.1 -- Auto-conceito e auto-eficácia académicos

Durante os últimos 30 anos, a investigação sobre os constructos de *auto-conceito* e *auto-eficácia* tem sido uma realidade recorrente na comunidade científica, apesar de terem

existido poucos estudos onde estes conceitos tenham sido abordados de forma interligada (Pina Neves, 2007). De acordo com investigações mais recentes, temos vindo a assistir a uma mudança gradual, onde os constructos relacionados com o *self* têm vindo a ser colocados no centro da investigação psicológica e educacional (Graham & Weiner, 1996; Pajares & Schunk, 2005, *in* Pina Neves, 2007). Nos referidos contextos, a investigação parece concluir que uma abordagem integrada dos dois constructos oferece uma explicação mais abrangente acerca do processo pelo qual os alunos percebem a sua competência.

Neste enquadramento, revela-se pertinente percorrer transversalmente as conceptualizações de ambos os constructos, assinalando as suas semelhanças e diferenças conceptuais, bem como a importância da sua análise integrada em meios e situações de realização (Pina Neves & Faria, 2009).

1.2.1.1 – Auto-conceito

A noção de *auto-conceito*, que comumente se refere à forma como o indivíduo se percebe a si próprio em vários domínios (particularmente no académico, não académico e global) é um ponto estrutural e decisivo na operacionalização das concepções pessoais de competência (Faria, 2005). Na já longa história dos estudos e investigações que na ciência psicológica se dedicam a este constructo, observa-se um crescente entendimento quanto a uma nova perspectiva acerca do mesmo, destacando a sua vasta área de incidência no âmbito da motivação humana, de acordo com o seu carácter multidimensional (Grandmontagne, Fernández & Etxaniz, 2010).

Os primeiros instrumentos relacionados com o auto-conceito revelavam-se pouco consistentes, correspondendo quase sempre a uma concepção unidimensional e global do constructo, assente nas competências físicas e aparência corporal (Marsh & Shavelson, 1985). Nos dias de hoje, a sua natureza multidimensional está já amplamente admitida, assumindo-se as auto-percepções físicas como um dos domínios fundamentais que funciona em relação directa com o *auto-conceito académico, pessoal e social*, perspectiva essa que ganhou particular relevo a partir dos trabalhos de Shavelson, Hubner e Stanton (1976, *in* Marsh & Hattie, 1996).

Esta nova óptica acerca do constructo permitiu a Shavelson e colaboradores (1976, *in* Marsh & Hattie, 1996) avançar com uma definição mais consistente, apresentando o auto-conceito como as percepções que os indivíduos formam acerca de si próprios, de acordo com a sua experiência no seu meio e as interpretações acerca dos acontecimentos e vivências pessoais. Essas auto-percepções são altamente influenciadas por avaliações realizadas por pessoas significativas, pelo reforço e pelas atribuições feitas acerca do próprio

comportamento. Assim, nesta lógica intra e interpessoal, Shavelson e colaboradores (1976, in Marsh & Hattie, 1996) entendem que o auto-conceito não é apenas uma componente estanque e intrínseca no indivíduo, pois resulta também de factores contextuais gerais.

Sumarizando, Shavelson e colaboradores (1976, in Marsh & Hattie, 1996) concebem um modelo explicativo intitulado *modelo hierárquico de auto-conceito*, onde integram na nova definição do constructo sete pilares estruturais, definindo-o como:

1) *Estruturado e organizado* (a vasta informação recolhida acerca de si próprio e do mundo é recorrentemente categorizada e define a relação do sujeito consigo e com os outros);

(2) *Multifacetado* (sendo que as diferentes dimensões representam reflexões individuais do sujeito acerca do seu comportamento em diferentes contextos);

(3) *Hierárquico* (estando no topo da pirâmide o auto-conceito geral, que se divide em duas componentes base, o auto-conceito académico e o não académico; a partir deste nível, o auto-conceito académico subdivide-se em áreas e matérias específicas, enquanto o não académico se reparte por auto-conceito social, emocional e físico, caminhando ambos para a base da hierarquia onde se encontram as situações específicas com as quais o sujeito se depara no seu quotidiano);

(4) *Estável* (a estabilidade é maior no topo da hierarquia, tendo o sujeito um auto-conceito geral de si próprio bem definido; não obstante, à medida que se desce na pirâmide esse equilíbrio vai baixando, de acordo com a crescente especificidade das situações com que o sujeito se confronta; nesta lógica, só um conjunto considerável de experiências inconsistentes em situações específicas pode abalar a estabilidade do auto-conceito geral do indivíduo);

(5) *Desenvolvimental* (com a experiência e crescimento os sujeitos vão percorrendo a hierarquia e abandonando uma visão generalista de si e das suas capacidades, passando a perceberem-se como competentes em áreas cada vez mais específicas; com o desenvolvimento, o auto-conceito torna-se mais diferenciado e estruturado);

(6) *Avaliativo* (a competência em diferentes contextos não é apenas descrita pelos sujeitos, é também avaliada; assim, com base numa capacidade ideal e numa auto-avaliação constante, o sujeito vai definindo a sua competência em determinada área);

(7) *Diferenciável* (o auto-conceito e as suas dimensões diferenciam-se de outros constructos com os quais partilham relações teóricas; assim, é mais provável que a realização escolar esteja mais relacionada com o auto-conceito académico do que com o não académico ou que, noutro exemplo, a realização a determinada disciplina escolar esteja mais relacionada com o auto-conceito nessa matéria académica do que noutra qualquer).

A organização conceptual proposta por Shavelson e colaboradores (1976, in Marsh & Hattie, 1996) serviu de base teórica para inúmeros trabalhos científicos relacionados com o auto-conceito, existindo desde então diversas revisões ao modelo hierárquico proposto. Este modelo viria posteriormente a ser validado por Marsh e colaboradores, sob orientação de Shavelson (Pina Neves, 2007). Já na década de 80, os autores levam a cabo várias investigações com esse propósito, introduzindo algumas alterações ao modelo, que passa a ser designado por *Marsh/Shavelson model* (Marsh, 1987, 1990, 1992; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Hocevar, 1985; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson & Bolus, 1982, in Pina Neves, 2007). A grande contribuição do presente modelo foi a demonstração de que no domínio académico, ao contrário do que era proposto no modelo inicial, as percepções que se formam para as diversas áreas disciplinares originam dois factores de 2ª ordem independentes: o *auto-conceito matemático/académico* e o *auto-conceito verbal/académico*.

Esta revisão veio reformular o modelo original de Shavelson e colaboradores, dividindo o segundo nível da hierarquia em auto-conceito não académico (subdividido em competência física, aparência física, relação com os pares e relação com os pais), matemático/académico (subdividido em competência matemática, assuntos escolares e relação com os pais) e verbal/académico (subdividido em competência verbal, assuntos escolares e relação com os pais), realçando também a maior complexidade na comunicação entre as dimensões e as situações específicas, acabando por tornar o modelo consistente e uma referência para os estudos científicos relacionados com o auto-conceito (Pina Neves, 2007).

1.2.1.2 – Auto-eficácia

A *auto-eficácia* é um dos outros pilares das concepções pessoais de competência, estando a sua génese e definição bem próxima da de auto-conceito, embora possua alguns elementos distintivos (Mouta Dias & Faria, 2010). De um modo geral, este constructo diz respeito à formação de crenças ou expectativas relativas à realização futura, permitindo aos sujeitos perspectivar as possibilidades de sucesso pessoal perante as tarefas específicas que têm ou sabem que terão em mãos (Bandura, 1977, 1986, 1997 in Pina Neves, 2007).

Analisando o percurso do constructo na literatura científica, encontramos na sua génese a teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), cujo modelo se revela incontornável na sua definição. O autor propõe uma teoria - a *teoria da auto-eficácia* - que enfatiza o papel crítico das crenças de eficácia pessoal na actividade cognitiva, na motivação e no comportamento humanos.

Bandura (1986, 1997 in Pina Neves, 2007) considera a existência de quatro fontes principais na formação do sentimento e das expectativas de eficácia, sendo estas as

experiências de realização pessoal, as experiências vicariantes, a persuasão verbal e os estados e reacções fisiológicos e emocionais.

As *experiências de realização pessoal* referem-se a experiências reais vividas e avaliadas pelo próprio sujeito em determinados domínios ou situações de realização. Estas experiências podem representar as vivências de sucesso e de insucesso pessoal anteriores, as quais informam sobre a competência e a mestria pessoais em determinadas situações e contribuem para a formação de expectativas de eficácia para a realização em situações análogas no futuro.

As *experiências vicariantes*, como o próprio nome indica, relacionam-se directamente com as ilações e conclusões que os indivíduos tiram da observação do comportamento de outros, contribuindo o sucesso e o fracasso obtido nessas acções para a definição de expectativas de auto-eficácia no sujeito que observa (embora a sua influência seja substancialmente menor do que a exercida por experiências pessoais de realização). Por outras palavras, o indivíduo serve-se de um modelo social para formar expectativas de sucesso ou fracasso (modelagem).

A *persuasão verbal* está intrinsecamente ligada a situações de reforço e incentivo recebidas pelo sujeito em situações de realização, que vão moldar e manipular as suas percepções de auto-eficácia e mestria em determinadas competências. Esta influência, tal como a exercida pelas experiências vicariantes, depende de factores externos, embora no caso da persuasão verbal a sua influência seja mais subtil e menos evidente. O sucesso desta componente depende de várias condições, tais como a natureza dos reforços, a sua pertinência, o seu realismo e a própria capacidade persuasiva do agente externo. Assim, os seus efeitos tornam-se menos visíveis do que os exercidos pelas experiências vicariantes, que dependem de menos condições.

Por fim, os *estados e reacções fisiológicos e emocionais* incluem os sentimentos, emoções ou estados fisiológicos que naturalmente ocorrem durante a realização de determinada tarefa, tendo influência directa nas expectativas de eficácia e na confiança em concretizar os objectivos pretendidos. Os estados de ansiedade e medo são os mais comuns em situações de insegurança por parte do sujeito, exercendo uma influência negativa nas suas percepções de auto-eficácia na tarefa que está a desenvolver. Por outro lado, os sentimentos de calma e de boa disposição (bem-estar físico e emocional) têm um efeito positivo nas expectativas de auto-eficácia, aumentando os níveis de confiança e persistência na tarefa. Assim, a formação da auto-eficácia passa também pelo modo como o sujeito interpreta as emoções que sente e os estados que o seu corpo manifesta.

Bandura avança para uma definição base de auto-eficácia assente na conjugação destes quatro factores, explicando o constructo como uma “crença ou expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar uma determinada tarefa e alcançar o resultado desejado” (Bandura, 1997, 2006, *in* Pina Neves & Faria, 2009, p. 208). Desta mesma definição pode-se extrair um outro pormenor importante na definição de auto-eficácia: a formação de crenças e expectativas relacionadas com a eficácia pessoal resulta sempre da integração de dois grupos de informação distintos: informações sobre capacidade e competência pessoal e informações sobre as características da tarefa e da situação de realização, informações essas que poderão ter uma origem interna ou externa ao indivíduo (Pina Neves, 2007). É o cruzamento entre estes dois grupos de informação que permite ao sujeitos elaborar crenças e expectativas sobre o seu provável nível de eficácia na realização dessa tarefa em questão.

Esta definição do autor tem como referência uma abordagem microanalítica (Bandura, 1995, 1997, 2001 *in* Pina Neves & Faria, 2006), que pressupõe que as expectativas de auto-eficácia são dependentes dos contextos e das situações de realização concretas, remetendo para as especificidades de cada domínio particular de realização, de cada situação e, até mesmo, de cada tarefa. Por conseguinte, a sua avaliação deve sempre ser circunstancial e contextualizada (Pina Neves & Faria, 2004).

É a partir dos estudos relacionados com esta última dimensão que Bandura forma a sua perspectiva microanalítica da auto-eficácia, pois embora admita que é possível ao indivíduo definir crenças de eficácia pessoal em assuntos e domínios mais generalizados (como o meio escolar, por exemplo), é nas situações específicas de realização que este age e pratica as suas concepções de auto-eficácia, existindo nestes casos maior valor preditivo do comportamento do que em situações mais generalizadas (Pajares, 1996).

É precisamente nesta lógica microanalítica que encontramos a noção de auto-eficácia académica, que se reporta a domínios específicos de realização. De um modo geral, a auto-eficácia académica pode ser definida como o “conjunto de crenças e expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados, no domínio particular da realização escolar” (Pina Neves & Faria, 2004, p. 636). Essas crenças ou expectativas definem decisivamente o comportamento e empenho académico desempenhado pelo aluno, apresentando também um impacto emocional forte na sua percepção e reacção ao seu contexto escolar e ao seu próprio processo de aprendizagem (Pina Neves & Faria, 2007).

De entre as dimensões específicas que compõem a definição de auto-eficácia académica, existem três que são alvo de maior destaque nos estudos relacionados com este constructo: a dimensão *matemática*, *verbal* e de *assuntos escolares*.

A *dimensão matemática* está relacionada com os sentimentos de auto-eficácia relativos a tarefas de cariz matemático, envolvendo aspectos específicos como a resolução de problemas matemáticos ou a compreensão e aplicação de regras numéricas (Betz & Hackett, 1983; Kranzler & Pajares, 1997; Pajares & Miller, 1995, *in* Pina Neves, 2007). Com base nos seus sucessos ou fracassos anteriores, na sua observação dos colegas da turma e nos comentários do professor/explicador o indivíduo define a sua auto-eficácia nesta disciplina, reagindo emocionalmente às situações de avaliação da mesma de acordo com o seu sentimento de competência.

A *dimensão verbal* relaciona-se com o sentimento de eficácia pessoal em tarefas envolvendo áreas como a leitura e a escrita, aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira (Shell, Colvin & Bruning, 1995, *in* Pina Neves, 2007). Neste domínio podemos assinalar expectativas de eficácia face a tarefas como a fluência verbal, entoação de frases, pronúncia, compreensão verbal e gramatical, criatividade na escrita e interpretação de textos, entre outras. Tal como na dimensão matemática, é com base na sua experiência pessoal e de contacto com os pares e professores que o indivíduo vai formando o seu sentimento de auto-eficácia neste tipo de disciplinas.

Por fim, a *dimensão assuntos escolares* diz respeito ao sentimento de eficácia pessoal desenvolvido relativamente à capacidade para concretizar estratégias de auto-regulação e de controlo do estudo e da aprendizagem escolares (Zimmerman, 1994, 2002, *in* Pina Neves, 2007).

Em suma, podemos concluir que a auto-eficácia deve ser conceptualizada e operacionalizada como um constructo microanalítico, que se forma em função de contextos, domínios, situações ou, até mesmo, de actividades e tarefas particulares, sendo o meio escolar um contexto privilegiado para o estudo deste constructo (Pina Neves, 2007).

1.2.1.3 – Auto-conceito e auto-eficácia: diferenças e semelhanças

A literatura científica relacionada com o auto-conceito e a auto-eficácia académicos perpetua um longo debate acerca da relação entre ambos, procurando-se entender se estes representam ou não, de facto, dois conceitos e construções psicológicas empiricamente distintas no meio académico, apesar da sua génese comum (Skaalvik & Rankin, 1996). Paralelamente, as suas qualidades preditivas e mediadoras em variáveis base (como o sexo, por exemplo) são também alvo de investigação conjunta, realçando a sua influência em variáveis de resultados como a competência matemática ou verbal (Pajares & Miller, 1994).

Assim, enquanto o auto-conceito académico se refere ao conhecimento e às percepções dos indivíduos sobre si próprios em situações de desempenho académico (Wigfield &

Karpathian, 1991), já a auto-eficácia académica refere-se às convicções dos sujeitos acerca da sua capacidade para executar com sucesso determinadas tarefas académicas em níveis designados (Schunk, 1991).

Apesar destas definições claras e comumente aceites, os investigadores educacionais têm muitas dificuldades em identificar diferenças conceptuais e operacionais precisas entre os dois constructos. Bong e Skaalvik (2003) procuraram sistematizar essas diferenças e identificaram as principais discrepâncias entre estes constructos do *self*: o *elemento central*; a sua *composição*; a *especificidade da avaliação*; a *natureza da avaliação de competência*; e a *orientação temporal*.

Bong e Skaalvik (2003), ao nível das discrepâncias no *elemento central* da conceptualização dos constructos, distinguiram primeiramente o auto-conceito académico como um indicador de uma competência percebida numa determinada área académica; já a auto-eficácia académica seria um indicador de confiança na realização bem sucedida de uma tarefa académica em particular.

A diferença entre os constructos pode também ser assinalada ao nível da sua *composição* dimensional. Se os investigadores parecem realçar a natureza eminentemente cognitiva das questões relacionadas com a auto-eficácia, no que diz respeito ao auto-conceito existe já uma outra dimensão importante relacionada com a motivação e afectividade, que complementa a componente cognitiva (Ferla, Valcke & Cai, 2009).

A *especificidade da avaliação* também constitui um elemento distintivo entre os constructos, já que a auto-eficácia académica remete a competência percebida para tarefas específicas de realização, enquanto o auto-conceito académico possui a este nível um carácter mais generalizado (Bong & Skaalvik, 2003).

É possível ainda encontrar diferenças entre as duas concepções na forma como em ambas é *avaliada a competência*. No que ao auto-conceito diz respeito, a natureza da avaliação de competência está intimamente relacionada com a comparação social e o reforço significativo concedido pelos outros (Bong & Skaalvik, 2003). Já na auto-eficácia essa avaliação é menos comparativa e foca directamente o cumprimento individual de objectivos (Bong & Skaalvik, 2003).

Por fim, é possível diferenciar ambos os constructos com base na sua *orientação temporal*. Enquanto no auto-conceito as crenças e percepções individuais parecem estar orientadas para o passado (o que foi vivido define a auto-percepção), na auto-eficácia essa orientação está voltada para o futuro, tendo em conta que os indivíduos depositam confiança nas suas capacidades para resolver novas tarefas (Bong & Skaalvik, 2003).

Em suma, apesar das diferenças assinaladas, os constructos de auto-conceito e de auto-eficácia partilham também algumas semelhanças, mais particularmente pelo facto de ambos se relacionarem com o *self* e se definirem a partir de concepções acerca da competência individual (Bong e Skaalvik, 2003). Neste enquadramento, o seu estudo conjunto e integrado revela-se importante e rico, permitindo uma abordagem mais consistente acerca da forma como os indivíduos concebem a sua competência em contextos de realização (Pina Neves & Faria, 2009).

1.2.2 – Concepções pessoais de inteligência

O estudo das crenças individuais acerca da capacidade intelectual, nomeadamente em contextos e situações de realização, tem despertado ao longo das últimas décadas um crescente interesse junto da comunidade científica, juntamente com o estudo dos objectivos de realização pessoal e até da sua ligação com a própria motivação humana (Faria, 1998b).

É neste enquadramento que surgem as perspectivas sócio-cognitivas acerca da motivação (Bandura & Dweck, 1985; Cain & Dweck, 1989; Dweck, 1999 *in* Faria, 1998b). De um modo geral, esta corrente de pensamento científico assenta em três constructos fundamentais, sendo eles os *padrões de realização*, os *objectivos de realização* e, numa conceptualização mais geral e integradora, as *concepções pessoais de inteligência* (Faria, 1998b). É no cruzamento entre estes três vectores que a teoria apresentada ganha especial relevo, propondo uma definição de motivação assente em aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais interligados.

As especificidades subjacentes a cada situação e contexto de realização conduzem o sujeito a adoptar diferentes padrões de comportamentos, cognições ou afectos (Faria, 1998b). Os estudos de Diener e Dweck (1978, 1980 *in* Faria & Fontaine, 1989) distinguiram dois tipos de *padrões de realização*, cujas características-base se revelam opostas. O primeiro tipo diz respeito a um padrão de acção orientado para a mestria e para a valorização da experiência enquanto impulsionadora de realização, intitulado *padrão de persistência*; por outro lado, o segundo padrão diz respeito a uma acção evitante e de pouco investimento (orientada e condicionada pela perspectiva de fracasso e abandono), denominada *padrão de desistência* (Faria & Fontaine, 1989).

A definição de *objectivos de realização* proposta por Dweck e Elliott (1983, *in* Dweck, 1999) relaciona-se directamente com os padrões acima descritos, salientando que indivíduos com um padrão de persistência direccionam, então, os seus objectivos de forma a

poderem desenvolver as suas capacidades, ao passo que os indivíduos com um padrão de desistência procurariam, desde logo, demonstrá-la ou prová-la. Desta forma, os sujeitos adoptam padrões de acção altamente relacionados com a qualidade dos seus objectivos de realização, podendo estes assumir um carácter mais gradual e desenvolvimentista, ou um carácter mais imediato e rígido.

A transposição desta perspectiva para o contexto escolar não se revela difícil. Dweck e Elliott (1983, *in* Dweck, 1999) assinalaram que os objectivos de competência neste meio se podem reportar a duas diferentes realidades: *objectivos centrados na aprendizagem* (no caso dos indivíduos com padrões de realização persistentes, buscando um desenvolvimento progressivo) e *objectivos centrados no resultado* (no caso dos indivíduos com padrões de realização desistentes, baseados na conquista de resultados imediatos).

A íntima ligação entre padrões e objectivos de realização define-se numa lógica de influência mútua, sendo os comportamentos, cognições e afectos padronizados um reflexo directo e prático das metas pretendidas. No entanto, se esses objectivos parecem estar na origem dos padrões de realização, o que estará na origem desses objectivos? O que levará os sujeitos a defini-los? Para responder a estas questões e, dessa forma, sistematizar a perspectiva sócio-cognitiva acerca da motivação para a realização, Bandura e Dweck (1985) propõem o conceito de *Concepções Pessoais de Inteligência*. Este constructo constitui o ponto alto da teoria, pelo seu poder explicativo dos processos psicológicos subjacentes ao comportamento em contextos de realização e pela sua capacidade em justificar pertinentemente os constructos anteriores.

Estas concepções (também organizadas numa lógica dicotómica) reportam-se a um conjunto de crenças e teorias pessoais e implícitas acerca da capacidade intelectual, à volta das quais se organizam objectivos de realização, comportamentos, afectos e cognições (Dweck, 1999; Faria, 2003).

Bandura e Dweck (1985) definem duas variantes dentro destas concepções individuais de competência intelectual, que permitem englobar e sistematizar todos os constructos da perspectiva sócio-cognitiva, incluindo os comportamentos, cognições e afectos associados à motivação para a realização, sendo elas a *concepção estática de inteligência* e a *concepção dinâmica de inteligência*.

A primeira das concepções, denominada *estática*, diz respeito à definição de inteligência como um traço estável e global, com uma quantidade fixa, específica e incontrolável que se reflectirá nas acções do sujeito tendo por base os resultados que espera alcançar (Mouta Dias & Faria, 2010). Os sujeitos que adoptam esta concepção acreditam que possuem uma quantidade fixa e imutável de inteligência, demonstrável através da realização e

que os resultados obtidos a permitem avaliar (Faria, 1990, 1998b; Fontaine, 2005). A partir desta explicação, é possível englobar os padrões de realização desistentes e os objectivos centrados no resultado na definição geral desta concepção de inteligência.

A segunda das concepções, denominada *dinâmica*, reporta-se ao carácter dinâmico, desenvolvimental e controlável das capacidades intelectuais, passíveis de serem desenvolvidas através do esforço e investimento pessoal, estando centradas na aprendizagem (Mouta Dias & Faria, 2010). Os sujeitos que adoptam esta concepção de inteligência (dinâmica) centram-se mais na promoção do seu desenvolvimento do que na sua demonstração, estabelecendo uma ligação aos padrões de realização persistentes e aos objectivos mais direccionados para a valorização da aprendizagem (Dweck & Bempechat, 1983; Faria, 1990, 1998b).

Assim, e sistematizando as propostas conceptuais anteriormente apresentadas, a concepção estática de inteligência estará mais associada ao evitamento do fracasso (relacionando-se directamente com padrões de desistência e objectivos centrados no resultado), enquanto a concepção dinâmica está mais associada à procura do sucesso (envolvendo padrões de persistência e objectivos centrados na aprendizagem), tendo em conta a valorização da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal (Faria, 2003).

Esta análise dicotómica da forma como os indivíduos percebem a inteligência, decorrente dos inúmeros estudos científicos relacionados com as crenças acerca da capacidade intelectual em situações de realização pessoal, é outro pilar estrutural do modelo multidimensional das concepções pessoais de competência.

1.2.3 – Atribuições e dimensões causais

Uma outra dimensão constituinte do modelo multidimensional das concepções pessoais de competência é a *perspectiva atribucional da motivação para a realização*. Esta corrente de pensamento acerca da motivação tem sido alvo de intensa e diversificada investigação ao longo de décadas, sendo o seu raio de acção transversal a quase todas as áreas de estudo da ciência psicológica.

De um modo geral, as atribuições causais definem-se como um processo psicológico em que os indivíduos inferem causas para os acontecimentos, isto é, procuram explicar e interpretar os seus comportamentos através das respectivas causas (Faria, 1998b). O número de possíveis causas que os indivíduos podem associar ao seu comportamento são ilimitadas: para qualquer acção, o indivíduo poderá perspectivar uma causa específica; assim, cabe à

ciência explicar os processos psicológicos inerentes à formação destas associações (Mouta Dias & Faria, 2010).

Várias definições acerca da perspectiva atribucional têm vindo a surgir na literatura, possibilitando uma análise mais vasta e fundamentada acerca da teoria e do seu percurso ao longo da história científica, acentuando a forma como esta permite explicar a motivação em contextos de realização.

Heider (1958) foi o primeiro investigador a introduzir a noção de atribuição, sendo os seus trabalhos a origem do crescente interesse científico pela teoria da atribuição. Em traços gerais, a perspectiva do autor refere que o ser humano é motivado para descobrir as causas dos eventos e entender o seu ambiente, presumindo que as relações estabelecidas, existentes entre o indivíduo e o seu contexto de vida, influenciam directamente o comportamento.

Heider propunha que as nossas acções derivam de dois factores atribucionais, um de cariz mais pessoal e intrínseco e outro de cariz mais contextual e extrínseco: factores do sujeito e factores de situação (Faria, 1998b). O primeiro depende do controlo do próprio indivíduo, estando ao seu alcance a manipulação e concretização de comportamentos e objectivos. O segundo está subordinado às forças externas, ao ambiente, do qual o sujeito crê depender a sua acção. Assim, se percebemos uma acção como derivada de forças pessoais, estamos a fazer uma atribuição de causalidade pessoal; se, por outro lado, atribuímos o evento a forças externas às pessoas, sobre as quais elas não têm controlo, estamos a fazer uma atribuição de causalidade impessoal.

Os trabalhos de Jones e Davis (1965) surgem como complemento às perspectivas de Heider, apontando factores relevantes nas atribuições que fazemos, que nos ajudam a inferir a disposição subjacente a uma acção. Estes investigadores apontaram três critérios que servem de base para que façamos inferências correspondentes, ou seja, que a relação entre o acto observado e a disposição subjacente que o motivou fique mais nítida: a *não comunalidade dos efeitos*, a *relevância hedónica* e o *personalismo*.

O primeiro critério é a *não comunalidade dos efeitos*, que explica que quanto menor for o número de causas possíveis para um evento, maior será a possibilidade do sujeito acertar nas suas inferências.

O segundo critério, a *relevância hedónica*, assinala a possibilidade de um acto conduzido por uma pessoa gerar consequências boas ou más na visão de um observador, sendo que quanto maior relevância hedónica o observador atribuir ao comportamento de uma pessoa, mais correspondente será a sua inferência da disposição subjacente.

Por fim, o *personalismo*, diz respeito à importância da presença de uma pessoa para o comportamento de outra, sendo que o sujeito terá mais facilidade em inferir a partir dos comportamentos dirigidos a si próprio.

Enquanto a teoria de Jones e Davis (1965) se direccionava para as inferências subjectivas, surge na literatura e na investigação uma nova perspectiva atribucional, apresentada por Kelley (1967, *in* Faria, 1998b). Esta corrente de pensamento introduz a noção de *covariância* na atribuição causal, salientando que se um acontecimento ocorrer com a presença sistemática de algo, atribui-se a esse “algo” a causa do acontecimento.

Kelley (1967, *in* Faria, 1998b) evoca três princípios importantes na análise de um comportamento: a *distintividade*, a *consistência* (ou *constância*) e o *consenso*.

A *distintividade* consiste, de um modo geral, em verificar se um comportamento é emitido pela pessoa perante qualquer estímulo ou apenas quando um estímulo específico está presente. Se esta apresentar o comportamento apenas quando um estímulo específico está presente, diz-se que esse comportamento tem *alta distintividade*; caso contrário, o comportamento terá *baixa distintividade*.

A *consistência*, por seu turno, diz respeito à análise da persistência de um comportamento perante determinadas condições. Esta é considerada *alta* quando a pessoa emite o mesmo comportamento em diferentes ocasiões, ou seja, sempre que o estímulo estiver presente a pessoa emite um comportamento igual ou quase igual, estabelecendo uma relação de causalidade.

O último princípio, o *consenso*, está relacionado com a manifestação do comportamento por parte de outras pessoas, realçando o carácter unânime da causalidade. Este será considerado *alto* se outras pessoas agirem da mesma forma perante o mesmo estímulo. Se isto não ocorrer, será considerado *baixo*.

Resumindo, quando o comportamento de uma pessoa frente a um estímulo possui baixa distintividade, alta consistência e baixo consenso, ela tenderá a atribuir o comportamento a causas específicas da pessoa, ou seja, efectua uma *atribuição interna*; quando possui alta distintividade, alta consistência e alto consenso, ela tenderá a atribuir-lhe causas referentes aos aspectos característicos da entidade em si, isto é, fará uma *atribuição externa* (Kelley, 1967, *in* Faria, 1998b).

O avanço no estudo e na definição da teoria atribucional assinalou a necessidade científica de esquematizar e organizar estes processos de atribuição causal. É neste enquadramento que surge a *perspectiva atribucional de Weiner* (1983), decorrente dos estudos do investigador no domínio da motivação humana e, maioritariamente, em contexto

escolar, um meio privilegiado no que respeita a estes processos e atribuições, não fosse este um contexto de realização pessoal por excelência.

Inicialmente, Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971) propuseram um esquema taxonómico para as causas atribuídas ao desempenho positivo ou negativo em situações de realização, estabelecendo duas dimensões: *locus* de controlo (interno *versus* externo) e estabilidade (instável *versus* estável). Posteriormente, Weiner (1983) iria sustentar que a controlabilidade deve ser considerada a terceira dimensão de causalidade, ficando assim a primeira dimensão denominada *locus* de causalidade.

Deste modo, o autor propôs um modelo para a estrutura de causas incluindo três dimensões gerais, sendo estas o *locus de causalidade*, a *estabilidade* e a *controlabilidade* (Weiner, 1985, 1986, 1994, *in* Faria, 1999; Weiner, 1983).

Na primeira dimensão, o *locus de causalidade*, as causas são distribuídas entre factores internos ou externos ao indivíduo. Para Weiner (1985), nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como factores internos, ao passo que o professor, a dificuldade da tarefa, a sorte e a ajuda não usual de outros diriam respeito a causas externas.

A segunda dimensão, a *estabilidade*, define a variabilidade temporal das causas do comportamento. Segundo Weiner (1985), esta dimensão apresenta as causas como estáveis (invariantes) ou instáveis (variantes), sob a forma de um *continuum*. Assim, habilidade, esforço típico, tipo de professor, família ou dificuldade da tarefa podem ser vistos como relativamente estáveis, enquanto esforço imediato, humor, fadiga, ajuda não usual de outros e sorte podem ser vistos como mais instáveis.

Por fim, a *controlabilidade*, define até que ponto a responsabilidade das causas do comportamento é atribuída pelo indivíduo a si próprio ou aos outros. Para Weiner (1985), esta dimensão permite ao sujeito perceber se a causa que atribuiu é controlável ou não. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, sorte, tipo de professor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito, no entanto a ajuda dos outros e o tipo de professor são controláveis, só que não pelo aluno.

Este modelo integrador, desenvolvido por Weiner (1983), é a principal contribuição da perspectiva atribucional para a concepção multidimensional das concepções pessoais de competência.

1.2.4 – Inteligência emocional

Durante as últimas décadas, a definição de inteligência emocional tem gerado um enorme debate junto da comunidade científica, nomeadamente ao nível da sua relação com variáveis como a personalidade ou a competência cognitiva, assinalando-se também a complexidade na sua avaliação (Bedwell, 2003).

Actualmente, a noção de *competência emocional* refere-se ao conjunto de capacidades e competências de percepção, expressão e capacidade para gerir a emoção, em si e nos outros (Faria & Lima Santos, 2006; Lima Santos & Faria, 2005). O termo “inteligência emocional” foi utilizado pela primeira vez num artigo com o mesmo nome, no qual é apresentado como uma subclasse da Inteligência Social, cujas competências estariam relacionadas com “a monitorização de sentimentos e emoções em si mesmo e nos outros, na discriminação entre ambos e na utilização desta informação para guiar o pensamento e as acções” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

Numa explicação processual do constructo, a utilização dos processos psicológicos relacionados com a Inteligência Emocional inicia-se quando uma informação carregada de afecto entra no sistema perceptual do indivíduo, envolvendo as seguintes componentes: a) avaliação e expressão das emoções em si e nos outros; b) regulação da emoção em si e nos outros; e c) utilização da emoção para adaptação. Estes processos ocorrem tanto para o processamento de informações verbais, quanto não-verbais (Salovey & Mayer, 1990).

Ao longo da década de noventa, o conceito passou por diversas revisões. Goleman (1998, 1999) atribui à inteligência emocional um enorme destaque motivacional, sendo essa a principal fonte de sucesso e de fracasso nas acções dos indivíduos. O autor subdividia o constructo em cinco competências base, sendo elas o *auto-conhecimento emocional* (reconhecer emoções e sentimentos próprios quando estes ocorrem), o *controlo emocional* (lidar com os próprios sentimentos, adequando-os a cada situação vivida), a *auto-motivação* (dirigir as emoções a serviço de um objectivo ou realização pessoal), o *reconhecimento de emoções noutras pessoas* (reconhecer emoções no outro e empatia de sentimentos) e *competência de relacionamento interpessoal* (interacção com outros indivíduos através de competências sociais).

Em conjunto com as propostas de Goleman (1998, 1999), a definição de inteligência emocional iria beneficiar decisivamente dos trabalhos de Mayer e Salovey (1997), que de um modo geral apresentam a inteligência emocional como:

"A capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual"

(Mayer & Salovey, 1997, p. 15).

Esta explicação de competência emocional tornou-se o ponto de partida para muitos estudos científicos relacionados com o constructo, designadamente no que diz respeito à sua avaliação.

Mayer e Salovey (1997) definem, assim, a inteligência emocional através de quatro ramificações de processos psicológicos, organizadas em níveis de complexidade, dos mais elementares aos mais complexos e psicologicamente mais integrados. Essas quatro ramificações são a *percepção, avaliação e expressão da emoção*; a *emoção como facilitadora do pensamento*; a *compreensão e análise de emoções*; e o *controlo reflexivo das emoções*.

A primeira ramificação diz respeito à *percepção, avaliação e expressão da emoção*, referindo-se à capacidade do indivíduo em identificar emoções em si próprio e nas outras pessoas, desenhos, objectos ou imagens, mediante o uso da linguagem, dos sons, da aparência e do comportamento, abrangendo também a capacidade de expressar emoções e as necessidades relacionadas com sentimentos.

A segunda ramificação refere-se à *emoção como facilitadora do pensamento*, algo que ocorre, por exemplo, quando as emoções priorizam certas ideias e dirigem a atenção para informações mais importantes. Desta forma, ajudando o pensamento a focar a atenção no que realmente interessa naquele momento, as emoções podem agilizar e tornar mais inteligentes os pensamentos e as acções do indivíduo.

A terceira ramificação está relacionada com a *compreensão e análise de emoções*. Numa explicação sucinta, diz respeito ao emprego do conhecimento emocional e à capacidade de designar e classificar emoções, bem como de interpretar os significados que estas trazem sobre os relacionamentos interpessoais, compreendendo o complexo processo de transição emocional.

A quarta e última ramificação está ligada ao *controlo reflexivo das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual*, referindo-se à capacidade de se manter aberto a sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, administrando a emoção em si mesmo e nos outros pela moderação das negativas e valorização das agradáveis, sem que haja repressão ou exagero dos estados psicológicos que elas podem provocar.

Este modelo de quatro níveis, proposto e explicado por Mayer e Salovey (1997), acabou por ser reduzido a um modelo de três níveis correspondentes à *percepção, expressão e*

capacidade de gerir a emoção. Essa diminuição de dimensões deveu-se a uma série de estudos factoriais de validade de constructo (Mayer, Salovey & Caruso, 2000), que serviriam de base para os novos estudos científicos relacionados com este constructo.

Mayer e Salovey (1997) conceberam a inteligência emocional não como o oposto da inteligência, mas sim como a intersecção entre esta e a emoção. Assim, esta seria apenas uma competência cognitiva relacionada com o uso das emoções, para ajudar na resolução de problemas. Será então inadequado conceber emoção sem inteligência, ou vice-versa, trazendo ao constructo uma visão integrada e em constante comunicação entre razão e emoção; é esta a grande contribuição das perspectivas de inteligência emocional para as concepções pessoais de competência.

1.3. Conclusão

Como se verifica pela análise das diferentes dimensões que a compõem, a noção de competência está inexoravelmente presente na vida psicossocial dos alunos, sendo de extrema relevância estudar, junto destes, a forma como a concebem e percebem, de modo a que a intervenção educacional possa contribuir para o seu bem-estar global e sucesso académico em particular. Com a especial contribuição de cada constructo acima abordado, o modelo multidimensional de concepções pessoais de competência revela-se uma base teórica pertinente e abrangente em contextos educacionais, tratando-se de um excelente referencial para a investigação empírica neste domínio.

De acordo com estas conclusões teóricas, foi elaborado um estudo exploratório que visa apurar as qualidades psicométricas do *Questionário de Concepções Pessoais de Competência* (QCPC), um instrumento compósito precursor que se apresenta como um mote científico para posteriores estudos envolvendo o mesmo constructo teórico. A metodologia e os resultados relativos ao referido estudo serão apresentados no seguinte capítulo.

Capítulo II – Estudo exploratório das qualidades psicométricas do
QCPC

2.1.Objectivos

Conforme descrito anteriormente, este estudo pretende explorar as qualidades psicométricas do *Questionário de Concepções Pessoais de Competência*, que avalia as dimensões cognitivas e afectivas da competência percebida agregadas ao modelo multidimensional descrito no primeiro capítulo.

Para proceder à análise das qualidades psicométricas do instrumento e assim concretizar os objectivos definidos para o estudo, foi utilizada uma série de recursos estatísticos que permitiram obter conclusões quanto à sua *fidelidade* (através da obtenção dos valores de *alpha* de Cronbach relativos à consistência interna do instrumento), *validade* (através da realização de análises factoriais exploratórias e confirmatórias, bem como de análises correlacionais) e *sensibilidade* (de acordo com os resultados extraídos da análise da sensibilidade do instrumento e do poder discriminativo dos itens). Os resultados obtidos serão posteriormente apresentados e discutidos de forma detalhada.

2.2. Metodologia

2.2.1 – Amostra

No presente estudo participaram 385 alunos do ensino secundário português, oriundos do Grande Porto e com idades compreendidas entre os 13 e os 22 anos de idade ($M=16,3$; $DP=1,25$). A maior parte dos sujeitos inquiridos nunca reprovou durante o seu percurso académico (78%) e pondera prosseguir estudos após a conclusão do ensino secundário (79%). A sua média de resultados académicos é também positiva, nomeadamente a Português ($M=12,9$; $DP=3,10$, numa amostra de 374 sujeitos) e a Matemática ($M=13,1$; $DP=4,02$, numa amostra de 292 sujeitos). Por fim, a sua auto-avaliação enquanto alunos situa-se entre um nível médio e bom, com vantagem para o nível médio (56%).

A distribuição da amostra segundo género, ano de escolaridade e nível sócio-económico (NSE) dos participantes é descrita nos gráficos da página seguinte (Gráficos 1,2 e 3, respectivamente).

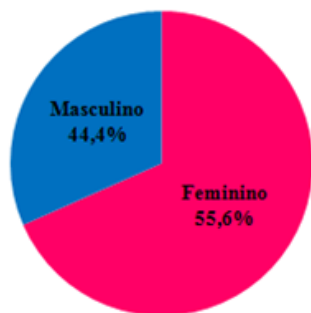


Gráfico 1 – Gênero

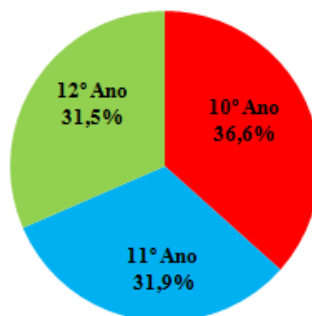


Gráfico 2 – Ano de Escolaridade

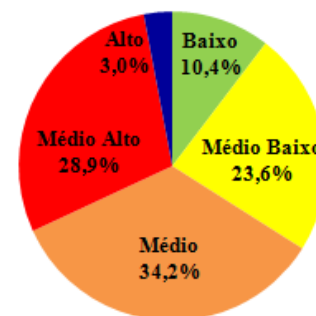


Gráfico 3 – NSE

2.2.2 – Instrumento

O presente estudo teve como pilar metodológico o *Questionário de Concepções Pessoais de Competência (QCPC)*, instrumento cuja composição engloba as seguintes escalas: *Self-Description Questionnaire III (SDQ III)*, *Escala de Auto-eficácia Acadêmica (EAEA)*, *Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (ECPI)*, *Questionário de Atribuições e Dimensões Causais QADC* e *Questionário de Competência Emocional (QCE)*. As características de cada uma destas escalas estão sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Escalas que integram o Questionário de Concepções Pessoais de Competência

Escola*	Autor(es) originais	Subescalas	Nº itens	Total itens
Questionário de Competência Emocional (QCE)	Lima Santos & Faria (2005)	Percepção emocional Expressão emocional Capacidade lidar em.	14 14 14	42
Exemplo de item:	<i>Normalmente sei as razões por que me sinto em baixo.</i>			
Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (ECPI)	Faria (2006)	Concepção dinâmica Concepção estática	10 10	20
Exemplo de item:	<i>Quando aprendo coisas novas a minha inteligência aumenta.</i>			
Escala de Auto-Eficácia Acadêmica (EAEA)	Pina Neves & Faria (2006)	Auto-eficácia Port. Auto-eficácia Mat. Auto-eficácia E. geral	7 8 7	22
Exemplo de item:	<i>Vou ter uma boa nota a Matemática no final do ano.</i>			
Self-Description Questionnaire III (SDQIII)	Faria & Fontaine (1992)	Auto-conceito verbal Auto-conceito Mat. Auto-conceito Ass. E.	10 10 10	30
Exemplo de item:	<i>Gosto de trabalhar para a maioria das disciplinas.</i>			
Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC)	Pina Neves & Faria (2005)	Locus de causalidade Controlabilidade Estabilidade	16 16 16	48
Exemplo de item:	<i>A capacidade para aprender...</i>			
				$\Sigma=162$

Legenda: Capacidade lidar em. – *capacidade para lidar com a emoção*; Auto-eficácia Port. – *auto-eficácia em Português*; Auto-eficácia Mat. – *auto-eficácia em Matemática*; Auto-eficácia E. geral – *auto-eficácia escolar geral*; Auto-conceito Mat. – *auto-conceito Matemática*; Auto-conceito Ass. E. – *auto-conceito assuntos escolares*.

* Estas escalas foram revistas por Stocker & Faria (2009).

2.2.3 – Procedimento

Para seleccionar os alunos do ensino secundário, contactaram-se duas escolas do distrito do Porto, situadas quer no centro da cidade, quer numa área periférica. As escolas, ambas públicas, foram contactadas formalmente por carta, tendo aceite participar no estudo e disponibilizado prontamente as turmas para as administrações. Foi prioritário garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes, tendo sido criado um documento para entregar aos Encarregados de Educação, solicitando a autorização para a administração dos instrumentos (cf. Anexo 1).

O QCPC e um *Questionário Sócio-Demográfico*, para caracterização de vários aspectos da realidade sócio-demográfica da amostra, foram administrados colectivamente, em contexto de aula, com um tempo resposta entre 30 e 40 minutos. Procedeu-se a uma introdução explicativa, no início de cada administração, para antecipar dificuldades no preenchimento do instrumento. Ao longo das administrações não surgiram dúvidas significativas, tendo os alunos preenchido os vários instrumentos sem dificuldades assinaláveis, apesar da extensão dos mesmos; no cômputo geral, os sujeitos aderiram à tarefa sem qualquer tipo de restrições, com uma postura marcadamente cooperante.¹

2.3 – Resultados

2.3.1 – Fidelidade

A análise da *fidelidade dos resultados* permite obter conclusões quanto ao grau de confiança face às informações estatísticas obtidas, nomeadamente no que diz respeito à homogeneidade e consistência dos itens que formam o instrumento (Almeida & Freire, 2003). O apuramento da consistência interna é um ponto decisivo na construção de qualquer instrumento, de forma a normalizar e comparar desempenhos individuais, podendo assim encarar as respostas dos sujeitos como um todo (Almeida & Freire, 2003).

O procedimento estatístico comum e recomendado na análise da consistência interna de um instrumento é o coeficiente *alpha* de Cronbach, cujos valores altos demonstram uma maior consistência interna, sendo que os resultados ideais se situam entre 0.80 e 0.90 e os indesejáveis, de um modo geral, abaixo de 0.65.

¹ O presente trabalho foi realizado no quadro de um estudo mais alargado com alunos do ensino secundário, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e designado “*Concepções pessoais de competência de alunos e eficácia colectiva de turmas, professores e escolas: Contributos para a promoção do sucesso escolar no ensino secundário*”. (Referência: FSE/CED/83522/2008)

Assim, os valores de *alpha* de Cronbach obtidos no presente estudo revelam bons valores de consistência interna, situados entre 0,81 e 0,94. Na sua totalidade (162 itens), o *Questionário de Concepções Pessoais de Competência* apresenta valores de *alpha* de 0,94.

Ao analisarmos cada uma das escalas que compõem o instrumento, encontramos na *Escala de Auto-Eficácia Académica* o seu melhor representante em termos de consistência interna, possuindo um valor de *alpha* de 0,94.

No Quadro 2, apresentado na página seguinte, estão discriminados os valores relativos a cada uma das escalas, bem como a respectiva subescala mais fidedigna.

Quadro 2 – Valores de *alpha* de Cronbach por escala e subescalas com maior consistência interna

Escalas	N.º Itens	<i>alpha</i>	Subescalas com maior consistência interna	N.º Itens	<i>alpha</i>
SDQIII	30	0,90	“Auto-Conceito Matemática”	10	0,93
EAEA	22	0,94	“Auto-Eficácia Matemática”	8	0,95
ECPI	20	0,89	“Concepção Dinâmica”	10	0,90
QADC	48	0,81	“Estabilidade”	16	0,88
QCE	42	0,92	“Percepção” e Expressão Emocional”	14	0,87

2.3.2 – Validade

O estudo da *validade* revela-se essencial na interpretação de quaisquer resultados obtidos na aplicação de um instrumento, assegurando dessa forma que estes medem o que era pretendido e que, num sentido mais lato, se reconhecem efectivamente os domínios que o instrumento está a avaliar (Almeida & Freire, 2003). Neste sentido, a análise da validade está mais relacionada com a relação entre conteúdo e resposta a esse conteúdo por parte dos inquiridos do que propriamente com o teste ou as respostas dos sujeitos em si (D’Agostino, 2005). Em suma, "a validade de uma medida tem a ver com a sua congruência, enquanto a fidelidade tem a ver com a exactidão com que tal medida é feita" (Almeida & Freire, 2003, p. 170).

O método estatístico para o apuramento da *validade* que tem recolhido maior uso e reconhecimento junto da comunidade científica e o da análise factorial exploratória, onde as intercorrelações entre o conjunto de itens são utilizadas e interpretadas de modo a identificar componentes gerais e/ou diferenciadas que possam explicar a variância dos resultados (Almeida & Freire, 2003). Este método permite perceber quantos e quais factores estão a ser avaliados pelo instrumento, bem como definir os itens que compõem cada factor identificado (Almeida & Freire, 2003).

Neste sentido, a aplicação das análises factoriais exploratórias no presente estudo revela índices globais de saturação dos itens de 0,40, enquanto os índices globais de comunalidade se situam em 0,30, globalmente aceitáveis em ambos os casos (0,00 significa ausência de relação entre item e factor, sendo que quanto maior for a aproximação do valor a 1,00 mais forte e a identidade entre item e factor).

Os 5 factores extraídos explicam 31% da variância total dos resultados, sendo que o factor 1 é saturado por itens do auto-conceito e da auto-eficácia (explicando 9,05 % da variância total dos resultados), conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – *Análise factorial em componentes principais, após rotação varimax, do Questionário de Concepções Pessoais de Competência – pedindo 5 factores*

Escala	Itens	Dimensões	F1	F2	F3	F4	F5	h^2
EAEA	Item 13	Matemática	0,87					0,77
EAEA	Item 16	Matemática	0,86					0,76
EAEA	Item 10	Matemática	0,86					0,75
SDQIII	Item 15	Matemática	0,85					0,75
EAEA	Item 5	Matemática	0,81					0,66
EAEA	Item 19	Matemática	0,79					0,64
EAEA	Item 2	Matemática	0,79					0,68
SDQIII	Item 27	Matemática	0,77					0,65
SDQIII	Item 18	Matemática	0,74					0,57
SDQIII	Item 12	Matemática	0,71					0,54
EAEA	Item 21	Matemática	0,70					0,53
EAEA	Item 8	Matemática	0,70					0,54
SDQIII	Item 21	Matemática	0,69					0,52
SDQIII	Item 30	Matemática	0,67					0,55
SDQIII	Item 6	Matemática	0,66					0,45
SDQIII	Item 24	Matemática	0,64					0,47
EAEA	Item 11	Geral	0,61					0,52
SDQIII	Item 3	Matemática	0,60					0,41
EAEA	Item 17	Geral	0,59					0,55
EAEA	Item 22	Geral	0,58					0,54
SDQIII	Item 1	Ass. Esc.	0,56					0,53
EAEA	Item 3	Geral	0,55					0,49
EAEA	Item 20	Geral	0,53					0,47
SDQIII	Item 9	Matemática	0,53					0,32
EAEA	Item 14	Geral	0,49					0,49
SDQIII	Item 25	Ass. Esc.	0,45					0,45
EAEA	Item 6	Geral	0,43					0,36
SDQIII	Item 16	Ass. Esc.	0,37					0,25
EAEA	Item 12	Português		0,65				0,50
SDQIII	Item 23	Verbal		0,63				0,46
EAEA	Item 18	Português		0,62				0,51
EAEA	Item 1	Português		0,61				0,46
EAEA	Item 4	Português		0,61				0,48
SDQIII	Item 20	Verbal		0,61				0,42
SDQIII	Item 26	Verbal		0,60				0,42
SDQIII	Item 8	Verbal		0,55				0,36
EAEA	Item 15	Português		0,55				0,47
EAEA	Item 9	Português		0,54				0,45
SDQIII	Item 13	Ass. Esc.		0,54				0,58
QDC	Item 14	Estabilidade		0,53				0,35

Cont.

Escala	Itens	Dimensões	F1	F2	F3	F4	F5	h²
SDQIII	Item 2	Verbal		0,51				0,37
QDC	Item 11	Estabilidade		0,50				0,30
SDQIII	Item 5	Verbal		0,50				0,35
SDQIII	Item 7	Ass. Esc.		0,50				0,45
SDQIII	Item 17	Verbal		0,50				0,33
QDC	Item 12	Estabilidade		0,49				0,28
QDC	Item 4	Estabilidade		0,48				0,26
QDC	Item 8	Estabilidade		0,47				0,26
QDC	Item 2	Estabilidade		0,46				0,26
EAEA	Item 7	Português		0,45				0,30
SDQIII	Item 11	Verbal		0,43				0,25
SDQIII	Item 19	Ass. Esc.		0,43				0,22
SDQIII	Item 29	Verbal		0,42				0,20
SDQIII	Item 4	Ass. Esc.		0,42				0,31
SDQIII	Item 28	Ass. Esc.		0,42				0,26
QDC	Item 5	Estabilidade		0,41				0,20
QDC	Item 15	Estabilidade		0,39				0,19
QDC	Item 3	Estabilidade		0,38				0,16
QDC	Item 13	Estabilidade		0,36				0,22
SDQIII	Item 10	Ass. Esc.		0,36				0,19
ECPI	Item 4	Estática		0,36				0,17
SDQIII	Item 14	Verbal		0,35				0,17
QDC	Item 7	Estabilidade		0,34				0,18
ECPI	Item 20	Estática		0,33				0,17
QDC	Item 6	Estabilidade		0,31				0,13
ECPI	Item 18	Estática		0,29				0,09
QDC	Item 16	Estabilidade		0,26				0,12
QDC	Item 1	Estabilidade		0,26				0,10
ECPI	Item 2	Estática		0,23				0,07
QDC	Item 10	Estabilidade		0,23				0,09
SDQIII	Item 22	Ass. Esc.		0,22				0,13
QDC	Item 9	Estabilidade		0,19				0,09
QDC	Item 6	Controlabilidade		-0,15				0,06
QDC	Item 16	Controlabilidade		-0,13				0,03
QCE	Item 26	Exp. Emocional			0,66			0,53
QCE	Item 11	Exp. Emocional			0,66			0,45
QCE	Item 13	Perc. Emocional			0,65			0,44
QCE	Item 8	Exp. Emocional			0,64			0,44
QCE	Item 38	Exp. Emocional			0,63			0,44
QCE	Item 32	Exp. Emocional			0,62			0,44
QCE	Item 2	Exp. Emocional			0,60			0,41
QCE	Item 31	Perc. Emocional			0,59			0,36
QCE	Item 40	Perc. Emocional			0,59			0,35
QCE	Item 7	Perc. Emocional			0,59			0,35
QCE	Item 37	Perc. Emocional			0,58			0,35
QCE	Item 22	Perc. Emocional			0,58			0,33
QCE	Item 10	Perc. Emocional			0,57			0,33
QCE	Item 16	Perc. Emocional			0,56			0,31
QCE	Item 25	Perc. Emocional			0,54			0,30
QCE	Item 17	Exp. Emocional			0,53			0,36
QCE	Item 20	Exp. Emocional			0,53			0,36
QCE	Item 34	Perc. Emocional			0,50			0,27
QCE	Item 4	Perc. Emocional			0,50			0,27
QCE	Item 19	Perc. Emocional			0,49			0,26
QCE	Item 42	Cap. Lidar Emo.			0,47			0,25
QCE	Item 28	Perc. Emocional			0,46			0,23
QCE	Item 23	Exp. Emocional			0,45			0,23
QCE	Item 1	Perc. Emocional			0,44			0,23

Cont.

Cont.

Escala	Itens	Dimensões	F1	F2	F3	F4	F5	h^2
QCE	Item 9	Cap. Lidar Emo.			0,43			0,27
QCE	Item 39	Cap. Lidar Emo.			0,43			0,24
QCE	Item 41	Exp. Emocional			0,43			0,23
QCE	Item 12	Cap. Lidar Emo.			0,43			0,22
QCE	Item 14	Exp. Emocional			0,42			0,18
QCE	Item 5	Exp. Emocional			0,41			0,19
QCE	Item 33	Cap. Lidar Emo.			0,39			0,26
QCE	Item 29	Exp. Emocional			0,38			0,16
QCE	Item 24	Cap. Lidar Emo.			0,37			0,16
QCE	Item 3	Cap. Lidar Emo.			0,37			0,15
QCE	Item 35	Exp. Emocional			0,36			0,18
QCE	Item 27	Cap. Lidar Emo.			0,36			0,14
QCE	Item 15	Cap. Lidar Emo.			0,33			0,17
QCE	Item 30	Cap. Lidar Emo.			0,33			0,11
QCE	Item 6	Cap. Lidar Emo.			0,33			0,19
QCE	Item 18	Cap. Lidar Emo.			0,30			0,12
QDC	Item 13	Locus			0,28			0,16
QDC	Item 6	Locus			0,27			0,10
QCE	Item 21	Cap. Lidar Emo.			0,25			0,13
QCE	Item 36	Cap. Lidar Emo.			0,18			0,05
QDC	Item 13	Controlabilidade			0,11			0,03
QDC	Item 16	Locus			0,10			0,02
ECPI	Item 19	Dinâmica				0,84		0,72
ECPI	Item 15	Dinâmica				0,82		0,68
ECPI	Item 9	Dinâmica				0,81		0,66
ECPI	Item 14	Estática				0,80		0,65
ECPI	Item 13	Dinâmica				0,76		0,59
ECPI	Item 12	Estática				0,75		0,58
ECPI	Item 17	Dinâmica				0,74		0,55
ECPI	Item 16	Estática				0,70		0,53
ECPI	Item 7	Dinâmica				0,66		0,45
ECPI	Item 6	Estática				0,65		0,44
ECPI	Item 10	Estática				0,65		0,43
ECPI	Item 11	Dinâmica				0,64		0,44
ECPI	Item 1	Dinâmica				0,64		0,45
ECPI	Item 3	Dinâmica				0,59		0,36
ECPI	Item 5	Dinâmica				0,52		0,31
ECPI	Item 8	Estática				0,29		0,21
QDC	Item 12	Locus					0,62	0,40
QDC	Item 4	Locus					0,62	0,39
QDC	Item 14	Locus					0,60	0,36
QDC	Item 7	Locus					0,58	0,37
QDC	Item 8	Locus					0,56	0,32
QDC	Item 11	Locus					0,54	0,30
QDC	Item 1	Locus					0,52	0,30
QDC	Item 15	Locus					0,51	0,29
QDC	Item 7	Controlabilidade					0,49	0,25
QDC	Item 5	Locus					0,47	0,23
QDC	Item 2	Locus					0,40	0,18
QDC	Item 3	Locus					0,39	0,19
QDC	Item 2	Controlabilidade					0,32	0,16
QDC	Item 12	Controlabilidade					0,32	0,13
QDC	Item 15	Controlabilidade					0,32	0,12
QDC	Item 11	Controlabilidade					0,32	0,14
QDC	Item 10	Locus					0,32	0,16
QDC	Item 8	Controlabilidade					0,31	0,11

Cont. 30

Cont.

Escala	Itens	Dimensões	F1	F2	F3	F4	F5	h^2
QDC	Item 9	Locus					0,31	0,13
QDC	Item 14	Controlabilidade					0,31	0,13
QDC	Item 5	Controlabilidade					0,30	0,12
QDC	Item 4	Controlabilidade					0,26	0,13
QDC	Item 9	Controlabilidade					0,26	0,09
QDC	Item 1	Controlabilidade					0,19	0,05
QDC	Item 3	Controlabilidade					0,17	0,09
QDC	Item 10	Controlabilidade					0,12	0,03
Valores Próprios			14,66	11,85	11,29	8,78	5,95	
% de Variância Total Explicada			9,05	7,31	6,97	5,42	3,68	$\Sigma = 32,43$

Legenda: Capacidade lidar em. – *capacidade para lidar com a emoção*; Exp. Emocional – *expressão emocional*; Perc. Emocional – *percepção emocional*; Ass. Esc. – *auto-conceito assuntos escolares*.

No que se refere às análises factoriais confirmatórias, definidas como “uma análise factorial conduzida na testagem de um modelo teórico definido à partida” (Maia, 1996, in Almeida & Freire, 2003, p.205), estas foram realizadas para cada escala (dada a impossibilidade de uma análise global do instrumento, visto este possuir um número muito elevado de itens), respeitando o número de dimensões teóricas existentes em cada uma delas. O Quadro 4 apresenta uma síntese dos resultados das análises factoriais confirmatórias (AFC) realizadas, assinalando-se os índices de ajustamento global encontrados em cada modelo.

No modelo relativo ao *Self-Description Questionnaire III*, podemos encontrar 3 factores. Todos os parâmetros do modelo são significativos, sendo no entanto o seu ajustamento globalmente mau. As correlações entre os factores são de 0,17 entre o Auto-Conceito Matemática e o Auto-Conceito Verbal, de 0,46 entre o Auto-Conceito Assuntos Escolares Gerais e o Auto-Conceito Matemática e de 0,65 entre o Auto-Conceito Assuntos Escolares Gerais e o Auto-Conceito Verbal. Os melhores itens são os n.º 1, 7 e 13 no Auto-Conceito Assuntos Escolares Gerais, os n.º 23 e 26 no Auto-Conceito Verbal e os n.º 12, 15, 18, 21, 24, 27 e 30 no Auto-Conceito Matemática, com $R^2 > 0,50$ em todos os casos.

Quadro 4 – Índices de ajustamento global para os modelos testados nas análises factoriais confirmatórias, respeitando o número de dimensões de cada instrumento

Modelos	X^2	gl	X^2 / gl	$NNFI$	CFI	RMR	$RMSEA$
Modelo SDQ3 -3F	1424,8*	402	3,5	0,82	0,83	0,09	0,07
Modelo EAEA -3F	755,0*	206	3,7	0,93	0,94	0,06	0,06
Modelo ECPI -2F	661,0*	169	3,9	0,85	0,86	0,08	0,07
Modelo QDAC-3F	2700,7*	1077	2,5	0,64	0,65	0,08	0,06
Modelo QCE - 3F	1855,5*	816	2,3	0,80	0,81	0,07	0,05

O modelo para a *Escala de Auto-Eficácia Académica* possui 3 factores. Globalmente, o ajustamento do modelo é bom, sendo todos os seus parâmetros significativos. As correlações entre os factores são de 0,33 entre a Auto-Eficácia em Português e a Auto-Eficácia em Matemática e de 0,70 entre a Auto-Eficácia Escolar Geral e as duas dimensões específicas. Os valores de R^2 são todos superiores a 0,50 (excepto para os itens n.º 6 e n.º 11 da Auto-Eficácia Escolar Geral, cujos R^2 são de 0,33 e 0,47, respectivamente).

Para a *Escala de Concepções Pessoais de Inteligência*, o modelo testado possui 2 factores. Globalmente, o ajustamento do modelo é mau, sendo a correlação entre os seus dois factores de 0,80. Nos valores de R^2 os itens da concepção pessoal de inteligência dinâmica (CPI Dinâmica) revelam ser globalmente mais fortes do que os da concepção pessoal de inteligência estática (CPI Estática). Os melhores itens da CPI Estática são os n.º 10, 12, 14 e 16 ($R^2 > 0,59$), enquanto os melhores itens da CPI Dinâmica são os n.º 9, 15, 17 e 19 ($R^2 > 0,60$). Os piores itens da CPI Estática são os n.º 2, 4, 18 e 20 ($R^2 < 0,06$) e o item n.º 8 ($R^2 = 0,14$); na CPI Dinâmica, os piores itens são os n.º 3 e 5 ($R^2 = 0,33$ e $R^2 = 0,28$, respectivamente).

O modelo para o *Questionário de Atribuições e Dimensões Causais* apresenta 3 factores. Todos os seus parâmetros são significativos, excepto os coeficientes de saturação dos itens 6 e 16 do *Locus* de Causalidade, bem como as covariâncias entre a Estabilidade e as outras duas dimensões. Globalmente, o ajustamento do modelo é mau. Os melhores itens da dimensão Controlabilidade são os itens 8 e 14 ($R^2 = 0,32$), estando o R^2 dos restantes itens abaixo desse registo; na dimensão de Estabilidade, os melhores itens são o 14 ($R^2 = 0,48$) e os itens 2, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 14 e 15 (R^2 entre 0,31 e 0,47); por fim, no *Locus*, os melhores itens são o 12 ($R^2 = 0,48$) e os itens 4, 14 e 15 (R^2 entre 0,30 e 0,44), estando o R^2 dos restantes itens desta dimensão abaixo de 0,30.

Para o *Questionário de Competência Emocional*, o modelo tem 3 factores. À semelhança do modelo anterior, todos os parâmetros são significativos, sendo também o seu ajustamento global mau. As correlações entre os factores são de 0,60 entre a Percepção Emocional e a Expressão Emocional, de 0,65 entre a Percepção Emocional e a Capacidade para Lidar com a Emoção e de 0,69 entre a Expressão Emocional e a Capacidade para Lidar com a Emoção. Os melhores itens deste modelo, com $R^2 > 0,50$, são o n.º 13 (Percepção Emocional), os itens 2, 8, 11 e 26 (Expressão Emocional). Os piores itens, com $R^2 < 0,27$, são os itens 1, 4 e 28 (Percepção Emocional), 5, 14, 23, 29, 35 e 41 (Expressão Emocional) e 6, 9, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 36, 39 e 42 (Capacidade para Lidar com a Emoção). Os itens 7, 10, 16, 19, 22, 25, 31 e 40 (Percepção Emocional), 17, 20, 32 e 38 (Expressão Emocional) e 3, 12 e 33 (Capacidade para Lidar com a Emoção) apresentam R^2 entre 0,30 e 0,50.

2.3.3 – Sensibilidade

A análise da sensibilidade dos resultados permite demonstrar se os resultados obtidos estão distribuídos de forma a diferenciar os sujeitos entre si, nomeadamente no seu nível de realização (Almeida & Freire, 2003). Com efeito, esta análise visa perceber se a distribuição dos sujeitos se aproxima e se adequa às leis da *curva gaussiana* (Anastasi, 1990, *in* Almeida & Freire, 2003).

Neste procedimento, deverão apurar-se uma série de concordâncias, sendo elas a aproximação da média e mediana dos resultados à média e mediana da curva normal; a existência de valores mínimos e máximos claramente afastados no leque de resultados; e a localização afastada de zero e próxima à unidade dos coeficientes de assimetria e curtose (Almeida & Freire, 2003).

Deste modo, o recurso às estatísticas descritivas permitiu concluir que, no que respeita à sua sensibilidade, o instrumento em análise apresenta médias e medianas aproximadas, valores máximos e mínimos claramente afastados, bem como coeficientes de assimetria e curtose próximos da unidade (à excepção do *Questionário de Competência Emocional*, como se verifica no Quadro VII). Assim, podemos concluir que estes indicadores enquadram as respostas dos sujeitos dentro dos parâmetros da “curva normal” (Guéguen, 1999).

De seguida proceder-se-á a uma apresentação mais detalhada e sistematizada da sensibilidade apresentando os quadros dos resultados das estatísticas descritivas obtidas para cada escala do QCPC (Quadros 5, 6, 7, 8 e 9).

Quadro 5 – *Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala do Self-Description Questionnaire III (N = 385)*

Subescalas	Nº Itens	M	Mo	Med	D.P.	Mínimo	Máximo	Assim	Curt.
AC Verbal	10	44,0	45,0	44,0	7,39	14,0	60,0	-0,435	0,742
AC Matem.	10	35,8	38,0 ^a	36,0	12,53	4,0	60,0	-0,077	-0,858
AC Ass. Esc.	10	43,9	45,0 ^a	44,0	7,43	10,0	60,0	-0,575	1,084
SDQIII Total	30	123,7	108,0 ^a	124,0	20,59	45,0	176,0	-0,111	0,081

^a Existem várias modas. O valor apresentado é o mais pequeno.

Quadro 6 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala da Escala de Auto-Eficácia Acadêmica (N = 385)

Subescalas	Nº Itens	M	Mo	Med	D.P.	Mínimo	Máximo	Assim.	Curt.
AEF Português	7	30,4	30,0	31,0	6,57	7,0	42,0	-0,786	1,093
AEF Matemática ¹	8	32,8	31,0 ^a	33,0	9,88	8,0	48,0	-0,659	0,031
AEF Escolar Geral	7	32,0	33,0	32,0	5,72	7,0	42,0	-0,425	0,486
EAEA total	22	90,5	96,0	93,0	21,15	25,0	132,0	-0,352	-0,251

^a Existem várias modas. O valor apresentado é o mais pequeno.

¹N= 329 devido a omissões

Quadro 7 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala da Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (N = 385)

Subescalas	Nº Itens	M	Mo	Med	D.P.	Mínimo	Máximo	Assim.	Curt.
CPI Dinâmica	10	46,1	49,0	47,0	8,44	10,0	60,0	-1,180	2,494
CPI Estática	10	45,6	48,0	46,0	7,39	10,0	60,0	-0,661	1,287
CPI Total	20	91,8	93,0	93,0	13,76	39,0	120,0	-0,726	0,860

Quadro 8 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala do Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (N = 385)

Subescalas	Nº Itens	M	Mo	Med	D.P.	Mínimo	Máximo	Assim.	Curt.
<i>Locus</i>	16	64,2	66,0	65,0	6,87	32,0	80,0	-0,908	1,842
Estabilidade	16	47,9	48,0	49,0	10,80	16,0	80,0	-0,441	-0,106
Controlabilidade	16	61,5	64,0	62,0	6,95	42,0	80,0	0,042	-0,019
QADC Total	48	173,6	170,0	173,0	15,83	123,0	231,0	0,110	0,236

Quadro 9 – Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição por subescala do Questionário de Competência Emocional (N = 385)

Subescalas	Nº Itens	M	Mo	Med	D.P.	Mínimo	Máximo	Assim.	Curt.
Percepção	14	62,5	64,0	63,0	8,90	26,0	84,0	-0,516	0,981
Expressão	14	62,4	64,0	64,0	10,22	12,0	84,0	-0,907	1,837
Cap. Lidar Emoção	14	64,3	68,0	65,0	8,39	20,0	84,0	-0,792	2,217
QCE total	42	189,3	202	191,0	23,86	58,0	252,0	-0,848	2,601

Por fim, no que concerne o poder discriminativo, cuja definição em termos práticos “implica que os sujeitos melhores e piores realizadores no teste deverão responder, também, de forma diferente naquele item acertando e falhando percentualmente mais, respectivamente” (Almeida & Freire, 2003, p. 139), foram também encontrados resultados satisfatórios em todas as escalas (cf. Anexo 2), revelando globalmente equilíbrio na escolha das várias alternativas de resposta (com ligeiro pendor para as respostas de concordância, revelando a tendência dos alunos para apresentarem expectativas positivas de auto-eficácia e auto-conceito positivo).

O SDQIII e a *Escala de Auto-Eficácia Acadêmica* revelam um poder discriminativo mais forte do que as restantes, evidenciando uma distribuição de respostas, pelas diferentes alternativas, mais equilibrada.

Conclusão Geral

O interesse científico pela noção de competência, nomeadamente ao nível dos respectivos processos de formação, desenvolvimento e interpretação, tem crescido ao longo dos últimos anos, de acordo com a sua relevância psicossocial.

Não obstante a complexidade inerente à sua definição conceptual, algumas perspectivas científicas propõem um modelo multidimensional para as concepções pessoais de competência, assente na interligação entre uma série de constructos, cuja influência na percepção e vivência dos sentimentos de competência e realização pessoal é ineável.

A lógica estrutural do presente estudo procurou estabelecer uma ligação entre estes constructos e a prática em contexto educacional, onde a existência de uma avaliação consistente e fundamentada em bases sólidas de cariz teórico-prático, parece estar em falta.

Neste enquadramento, a orientação deste trabalho passou não só pela apresentação de um instrumento inovador na avaliação das concepções pessoais de competência, como também pela verificação da sua pertinência e validação científica em contexto escolar, fundado no modelo teórico adoptado.

Assim, e com o recurso a procedimentos estatísticos adequados, foram apuradas as qualidades psicométricas do QCPC, onde os resultados, de um modo geral, revelaram bons níveis de fidelidade, validade e sensibilidade do instrumento, parecendo sustentar empiricamente a abordagem multidimensional deste constructo e abrir caminho para uma maior discussão científica neste domínio.

De modo a analisar a fidelidade e a consistência interna do instrumento, o recurso estatístico utilizado foi o *alpha* de Cronbach, através do qual foram encontrados bons valores, situados entre 0,81 e 0,94 ao longo das cinco escalas (cf. Quadro 2). A *Escala de Auto-Eficácia Académica* ($\alpha = 0,94$) revelou ser a melhor representante em termos de consistência interna.

No que à validade do instrumento diz respeito, as análises factoriais exploratórias revelaram índices globais de saturação e de comunalidade satisfatórios, explicando os 5 factores extraídos 31% da variância total dos resultados (cf. Quadro 3).

Por seu turno, as análises factoriais confirmatórias revelaram bons índices globais e locais de ajustamento na *Escala de Auto-Eficácia Académica*, sendo também todos os seus parâmetros significativos, pese o facto dos resultados nas restantes escalas não terem sido tão satisfatórios. Notaram-se, ainda, boas correlações entre as dimensões da EAEA e do SDQIII, notando-se maiores correlações entre dimensões da mesma escala (normalmente acima de

0,30) do que entre dimensões de escalas diferentes (normalmente abaixo de 0,23), o que se revela também positivo.

Por fim, as análises da sensibilidade do instrumento permitiram concluir que o mesmo apresenta médias e medianas aproximadas, valores máximos e mínimos claramente afastados e coeficientes de assimetria e de curtose próximos da unidade (com a exceção do *Questionário de Competência Emocional*), enquadrando os resultados numa distribuição normal (cf. Quadros 5, 6, 7, 8 e 9).

Globalmente, o poder discriminativo revelou também resultados satisfatórios, assinalando equilíbrio na escolha das várias alternativas de resposta. O “*Self-Description Questionnaire III*” e a “*Escala de Auto-Eficácia Académica*” apresentaram um poder discriminativo superior às restantes escalas (cf. Anexo 2).

Estas conclusões, de um modo geral satisfatórias, parecem assinalar a pertinência teórico-prática do QCPC, que se revela capaz de avaliar adequadamente as *concepções pessoais de competência* em alunos do ensino secundário, autorizando a prossecução de estudos com este instrumento neste nível de ensino.

Pistas para o futuro

De acordo com a própria finalidade do presente estudo e com as conclusões extraídas da análise dos resultados, consagrando a pertinência do instrumento e da sua replicação, torna-se imprescindível debater os aspectos positivos a manter e, por outro lado, assinalar aqueles onde uma reformulação e melhoria se revelam essenciais para a consistência e validação do QCPC.

Analisando toda a estrutura do estudo, a fase de planificação, preparação e construção do instrumento parece ter sido a mais importante para a concretização dos objectivos propostos, tendo em conta não só a clareza quanto ao modelo teórico a seguir, como também a definição prévia dos procedimentos estatísticos a utilizar, de modo a apurar fielmente as qualidades psicométricas de uma escala multidimensional, de acordo com a realidade da amostra e do constructo em estudo.

O planeamento e a condução do trabalho ao longo das várias fases, desde os primeiros contactos com as instituições até à administração do instrumento, revelaram-se também uma mais-valia, contribuindo de forma decisiva para um desfecho positivo. As reflexões faladas, bem como o apuramento das dúvidas que iam surgindo ao longo do preenchimento do questionário, serviu de certa forma para garantir, de um modo geral, a validade facial do instrumento, aspecto positivo a ser tido em conta em futuros estudos.

Não obstante, uma série de factores necessita de ser revisitada no futuro de modo a melhorar e tornar mais válido o instrumento em análise, nomeadamente ao nível da sua representatividade, abrangência e consistência dos itens.

Uma das grandes conclusões retiradas a partir da interpretação dos resultados prende-se com o facto da amostra se ter revelado insuficiente em determinados aspectos, não correspondendo às exigências dos procedimentos estatísticos propostos. Nesse sentido, posteriores estudos devem ter em conta a necessidade de aumentar o contingente da amostra, para que procedimentos como a análise factorial confirmatória possam obter valores mais contundentes e conclusivos acerca da ligação do instrumento aos seus propósitos teóricos.

Por outro lado, o aumento do número de participantes no estudo permitiria uma maior diversificação e representatividade da amostra (desde que, obviamente, a fase de planeamento tivesse em conta esta necessidade), tornando-a adequada às múltiplas variáveis independentes em estudo.

Quanto à análise dos itens da escala, a sua revisão revela-se essencial em estudos futuros. Os níveis obtidos quanto à sua consistência interna, validade factorial e poder discriminativo apontam a necessidade de uma depuração, de forma a seleccionar os que possuem bons indicadores e, no sentido oposto, eliminar aqueles cujos resultados ficam aquém das exigências do estudo. Seria também uma tarefa interessante para o futuro reformular os itens que foram alvo de pior compreensão, fazendo com que estes ainda possam contribuir positivamente para o instrumento em construção.

Em jeito de conclusão, este estudo exploratório parece ter atingido os seus objectivos teórico-práticos iniciais, apresentando não só resultados satisfatórios quanto às qualidades psicométricas do *Questionário de Concepções Pessoais de Competência*, como também pistas para o seu melhoramento futuro, de forma a tornar mais válida e profícua a avaliação nesta área.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, M. & Dweck, C.S. (1985). *Self-conceptions and motivation: conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect and behavior*. Harvard University: Laboratory of Human Development.
- Bedwell, S. (2003). *Emotional intelligence: personality revisited or something else?* Symposium conducted at the annual meeting of the society of Industrial and Organizational psychology, Orlando.
- Berry, J. W., & Bennett, J. A. (1992). Cree conceptions of cognitive competence. *International Journal of Psychology*, 27(1), 73-88.
- Bong, M. e Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- D'Agostino, J. (2005). Measuring learning outcomes: Reliability and validity issues. In Phye, G. D., Robinson, D. H. & Levin, J. (Eds.), *Empirical methods for evaluating educational interventions*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C.S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olson & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição de Autor.
- Faria, L. (1998a). Concepções pessoais de competência: promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11, 47-55.
- Faria, L. (1998b). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (1999). Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível sócio-económico e da raça. *Análise Psicológica*, 2(17), 265-273.

- Faria, L. (2003). Concepções pessoais de inteligência e atribuições ao esforço e à capacidade em contexto escolar. *Mente Social*, 6(1-2), 59-64.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(23), 361-371.
- Faria, L. (2006). Escala de concepções pessoais de inteligência: Novos estudos. In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1, pp. 121-133, 2ª edição revista e actualizada com novos dados normativos). Coimbra: Quarteto Editora.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência. O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic/Legis.
- Faria, L. & Fontaine, A.M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III* a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2006). Competência emocional: Adaptação e validação intercultural do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ). In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 349-356). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. *Learning & Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grandmontagne, A., Fernández, A., & Etxaniz, I. (2010). Las autopercepciones físicas en la edad adulta y en la vejez. *Psicothema*, 22, 460-467.
- Guéguen, N. (1999). *Manual de estatística para psicólogos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.

- Jones, E. E.; Davis, K. E. (1965). From act to disposition: the attribution process in person perception. In Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. (Vol. 2, pp. 219-266). New York: Academic Press.
- Kelley, H. H. (1967). *Attribution theory in social interception*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lima, V. V. (2005). Competence: different approaches and implications in the training of healthcare professionals. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9(17), 369-379.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.
- Marsh, H.W., & Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In Bracken, B. A. (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York, NY: Wiley.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of human intelligence*. New York, NY: Cambridge.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training & Development*, 51(8), 73-77.
- Mouta Dias, L. & Faria, L. (2010). Qualidades psicométricas do Questionário de Concepções Pessoais de Competência: Estudo-piloto no ensino secundário português. In L. S. Almeida, B. D. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 588-598). Braga: CIEd – Universidade do Minho.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.
- 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, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição de autor.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2004). Auto-eficácia académica: Definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. *In* C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (Vol. 10, pp. 391-399). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2005). Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC): Análises factoriais exploratórias e diferenças entre 9º e 10º anos. *In* B. D. Silva & L. S. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 3437-3452). Braga: Disponível em CD-ROM.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA). *Psicologia*, 10(2), 45-68.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652.
- 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.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Skaalvik, E.M., & Rankin, R.J. (1996). *Self-concept and self-efficacy: Conceptual analysis*. New York: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Sternberg, R. J., & Kolligian, J. (1990). *Competence considered*. New Haven: Yale University Press.
- Stocker, J. & Faria, L. (2009). Papel dos serviços de apoio universitário na adaptação ao ensino superior e no auto-conceito: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Porto. *In* S. Almeida, L. Rocha & G. Morais (Coords.), *Combater a Reprodução Intergeracional da Pobreza e da Exclusão Social: Que Intervenções?* (pp. 205-219). Porto: Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 530-543.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review*, 92(4), 548-73.

- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, I., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press.
- Weinert, F. (1999). *Definition and selection of competencies: concepts of competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's selfconcepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233–261.

Anexos

Anexo I

Consentimento Informado

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação:



Solicita-se a sua autorização para que o(a) seu (sua) educando(a) possa participar, através do preenchimento de um questionário, no projecto de investigação designado “*Concepções Pessoais de Competência de Alunos e Eficácia Colectiva de Turmas, Professores e Escolas: Contributos para a Promoção do Sucesso Escolar no Ensino Secundário*”, sob a coordenação da Prof^a Doutora Luisa Faria, Professora Associada com Agregação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Fundação Universidade do Porto.

O preenchimento deste questionário, a decorrer na Escola _____, tem como principal objectivo conhecer a percepção que o seu (sua) educando(a) possui acerca dos factores que influenciam o sucesso escolar, ao longo do seu percurso no ensino secundário, e, por isso, requer a respectiva identificação no mesmo.

Todas as informações recolhidas no âmbito deste estudo serão estritamente confidenciais e serão tratadas como um todo, pelo que não haverá acesso às respostas individuais.

Para conceder a sua autorização poderá assinar a declaração que se segue.

Agradecemos, desde já, a sua importante colaboração.

Autorizo o(a) meu (minha) educando(a) _____, aluno(a) n.º ____, da turma ____, a participar no estudo acima referido, nomeadamente através do preenchimento de um questionário que requer a sua identificação.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Porto, __ de _____ de 2010

Anexo II

Quadros com o poder discriminativo dos itens

Quadro 1 – Percentagens de escolha das alternativas de resposta para os itens do SDQ III

Itens Positivos	A	B	C	D	E	F	Omissões
Item 1	11,9	27,8	41,6	11,4	6,0	1,3	0,0
Item 2	23,6	39,2	26,8	6,8	2,1	1,3	0,3
Item 4	13,8	40,3	30,4	7,3	6,0	2,1	0,3
Item 6	19,0	25,2	26,8	9,6	7,5	9,9	2,1
Item 8	14,5	35,8	31,9	10,1	6,0	1,3	0,3
Item 11	15,8	16,9	21,3	20,0	15,8	10,1	0,0
Item 13	11,2	28,1	36,4	16,9	5,7	1,3	0,5
Item 15	7,5	11,7	20,5	21,6	15,6	21,6	1,6
Item 17	7,8	16,4	32,7	28,3	12,5	1,8	0,5
Item 19	12,5	33,5	30,9	15,3	4,9	2,3	0,5
Item 21	2,9	8,1	17,4	10,4	22,9	36,4	2,1
Item 23	19,2	38,2	29,1	8,8	3,9	0,3	0,5
Item 25	13,5	25,2	39,5	17,7	3,1	0,5	0,5
Item 27	10,9	14,3	17,7	22,3	18,7	15,3	0,8
Item 30	8,1	7,3	8,3	16,6	19,7	39,2	0,8
Itens Negativos	A	B	C	D	E	F	Omissões
Item 3	8,8	8,6	13,5	11,2	26,8	29,6	1,6
Item 5	1,3	3,4	10,1	24,9	39,5	20,0	0,8
Item 7	1,3	1,3	5,7	18,2	41,8	31,4	0,3
Item 9	9,1	10,6	8,8	7,5	19,7	42,3	1,8
Item 10	1,6	3,6	6,2	12,7	38,2	36,9	0,8
Item 12	15,1	13,2	15,6	10,9	25,2	19,5	0,5
Item 14	4,4	13,5	26,0	27,5	22,1	6,2	0,3
Item 16	6,2	8,1	16,4	17,1	24,7	27,0	0,5
Item 18	6,2	6,8	16,1	22,9	31,4	15,6	1,0
Item 20	0,8	2,9	6,0	18,7	41,6	30,1	0,0
Item 22	14,0	13,5	18,2	16,9	26,0	10,4	1,0
Item 24	4,9	8,3	12,7	22,9	33,0	17,1	1,0
Item 26	1,3	4,2	20,5	21,0	37,1	15,3	0,5
Item 28	1,6	2,3	6,0	17,7	37,7	34,8	0,0
Item 29	1,6	1,0	4,2	2,9	20,3	70,1	0,0

Legenda: A – Concordo Totalmente; B – Concordo; C – Concordo Moderadamente; D – Discordo Moderadamente; E – Discordo; F – Discordo Totalmente.

Quadro 2 – Percentagens de escolha das alternativas de resposta para os itens da EAEA

Itens	A	B	C	D	E	F	Omissões
Item 1	10,9	35,3	35,3	10,4	4,9	2,9	0,3
Item 2	15,2	31,0	30,4	12,5	6,7	4,3	0,0
Item 3	15,3	41,8	32,5	6,8	2,3	0,8	0,5
Item 4	20,8	38,2	31,4	5,2	2,3	1,8	0,3
Item 5	26,4	20,1	19,8	13,7	10,9	9,1	0,0
Item 6	35,3	42,9	17,9	2,3	0,8	0,3	0,5
Item 7	6,2	17,4	29,4	22,3	13,5	10,9	0,3
Item 8	20,4	36,0	24,1	9,5	4,9	5,2	0,3
Item 9	17,9	45,5	27,5	4,9	2,1	1,3	0,8
Item 10	19,2	27,7	29,0	11,3	4,9	7,9	0,3
Item 11	41,3	22,3	18,2	9,9	5,2	2,9	0,3
Item 12	15,3	39,2	33,2	8,6	1,3	2,1	0,3
Item 13	17,1	25,6	31,4	11,3	8,5	6,1	0,3
Item 14	20,5	36,1	33,8	7,5	0,5	0,8	0,8
Item 15	29,1	25,7	19,0	13,8	5,5	6,8	0,3
Item 16	13,1	27,4	29,8	15,2	7,9	6,7	0,0
Item 17	14,8	24,2	37,9	14,3	5,5	1,8	1,6
Item 18	14,0	35,1	34,8	10,6	2,6	2,3	0,3
Item 19	12,2	14,0	18,9	21,0	16,5	17,4	0,3
Item 20	10,9	32,7	41,3	12,5	1,0	1,3	0,3
Item 21	21,6	36,2	23,7	7,9	3,6	7,0	0,0
Item 22	15,8	28,8	41,6	10,6	1,6	1,0	0,5

Legenda: A – Concordo Totalmente; B – Concordo; C – Concordo Moderadamente; D – Discordo Moderadamente; E – Discordo; F – Discordo Totalmente.

Quadro 3 – Percentagens de escolha das alternativas de resposta para os itens da ECPI

Itens Dinâmicos	A	B	C	D	E	F	Omissões
Item 1	26,8	37,9	23,9	5,2	2,9	3,4	0,0
Item 3	16,9	19,2	30,1	14,5	10,6	8,6	0,0
Item 5	27,8	42,3	22,6	3,1	2,1	2,1	0,0
Item 6	20,5	39,7	28,6	6,8	3,1	1,3	0,0
Item 8	27,8	35,6	26,2	4,4	3,6	2,1	0,3
Item 11	27,8	40,0	24,2	3,6	2,9	1,0	0,5
Item 13	27,0	46,5	20,0	2,9	2,1	1,6	0,0
Item 15	22,3	33,5	26,8	10,1	4,7	2,3	0,3
Item 17	22,1	32,2	30,9	8,3	3,1	2,6	0,8
Item 19	19,0	40,8	29,4	4,9	3,9	1,8	0,3
Itens Estáticos	A	B	C	D	E	F	Omissões
Item 2	4,4	14,3	9,6	13,8	26,0	31,4	0,5
Item 4	1,6	3,4	8,3	8,3	37,1	41,0	0,3
Item 6	7,8	9,9	14,3	25,7	27,5	14,8	0,0
Item 8	4,4	7,5	7,8	22,6	29,9	27,5	0,3
Item 10	3,1	4,7	14,5	23,1	34,0	20,3	0,3
Item 12	4,2	2,9	6,0	17,9	32,5	36,4	0,3
Item 14	2,6	4,7	9,6	23,4	37,9	21,6	0,3
Item 16	1,0	3,6	4,9	20,5	36,4	33,2	0,3
Item 18	3,9	6,0	14,5	16,6	33,2	25,2	0,5
Item 20	1,8	3,1	7,5	19,7	39,2	28,6	0,0

Legenda: A – Concordo Totalmente; B – Concordo; C – Concordo Moderadamente; D – Discordo Moderadamente; E – Discordo; F – Discordo Totalmente.

Quadro 4 – Percentagens de escolha das alternativas de resposta para os itens do QCE

Itens	A	B	C	D	E	F	Omissões
Item 1	1,3	1,8	4,4	48,1	37,4	6,8	0,3
Item 2	0,5	3,6	9,1	25,2	40,3	20,8	0,5
Item 3	0,3	1,0	2,1	9,1	33,0	54,5	0,0
Item 4	1,3	3,9	9,9	33,5	36,9	14,0	0,5
Item 5	4,7	16,4	16,4	32,7	16,1	12,2	1,6
Item 6	2,6	3,4	3,9	14,8	31,9	43,4	0,0
Item 7	0,3	1,0	1,8	19,7	48,6	28,3	0,3
Item 8	1,8	8,6	11,4	30,9	34,5	12,5	0,3
Item 9	2,3	6,2	15,3	36,1	29,1	10,9	0,0
Item 10	0,5	2,6	6,5	30,6	45,5	13,5	0,8
Item 11	1,3	6,2	10,1	33,2	33,5	15,3	0,3
Item 12	1,0	2,9	7,0	20,8	37,4	30,6	0,3
Item 13	0,8	3,1	10,4	41,0	32,5	11,7	0,5
Item 14	0,3	1,3	5,2	18,4	40,3	33,5	1,0
Item 15	2,1	4,4	9,9	27,0	34,8	20,0	1,8
Item 16	0,8	6,8	10,9	39,2	32,5	9,6	0,3
Item 17	1,6	8,1	14,8	31,4	32,2	11,7	0,3
Item 18	3,6	10,1	14,0	34,5	26,2	10,4	1,0
Item 19	0,5	5,7	11,4	38,7	32,2	10,9	0,5
Item 20	0,8	4,4	6,5	21,6	36,1	30,1	0,5
Item 21	3,1	5,5	13,2	31,4	27,0	19,2	0,5
Item 22	0,3	1,0	6,2	23,9	45,7	22,1	0,8
Item 23	0,8	3,1	8,6	23,4	36,4	26,5	1,3
Item 24	1,3	2,9	8,1	19,7	41,6	26,0	0,5
Item 25	1,0	4,9	11,9	33,8	30,1	17,7	0,5
Item 26	1,6	4,7	10,1	31,7	35,8	14,8	1,3
Item 27	0,5	3,1	6,8	31,4	35,3	22,1	0,8
Item 28	2,6	10,9	22,1	46,0	15,3	2,3	0,8
Item 29	0,5	9,9	13,2	33,8	25,5	16,4	0,8
Item 30	1,3	7,3	6,5	25,7	40,0	18,2	1,0
Item 31	1,6	1,0	5,7	27,5	38,4	25,2	0,5
Item 32	1,3	3,1	5,5	25,5	37,1	26,8	0,8
Item 33	1,8	3,4	13,2	34,0	36,9	10,4	0,3
Item 34	0,5	3,6	9,4	33,5	35,8	16,9	0,3
Item 35	3,4	9,9	14,0	30,4	25,7	16,4	0,3
Item 36	3,6	4,2	7,5	18,4	33,5	31,9	0,8
Item 37	0,3	2,1	10,9	34,8	35,1	16,4	0,5
Item 38	0,3	3,4	5,2	24,4	41,3	24,9	0,5
Item 39	1,0	4,7	4,9	26,8	33,8	28,6	0,3
Item 40	0,0	0,8	3,9	28,3	49,6	17,1	0,3
Item 41	0,8	4,2	6,5	23,4	38,2	26,8	0,3
Item 42	1,0	3,6	7,0	28,1	31,9	28,1	0,3

Legenda: A – Nunca; B – Raramente; C – Poucas vezes;
D – Algumas vezes; E – Frequentemente; F – Sempre.

Quadro 5 – Percentagens de escolha das alternativas de resposta para os itens do Locus de Causalidade

Itens	A	B	C	D	E	Omissões
Item 1	60,8	21,8	15,8	0,8	0,5	0,3
Item 2	43,4	33,0	22,6	0,5	0,3	0,3
Item 3	50,9	23,6	23,6	1,6	0,3	0,0
Item 4	61,3	24,7	12,7	1,0	0,3	0,0
Item 5	47,5	24,2	23,6	3,6	0,5	0,5
Item 6	3,9	4,4	54,5	17,4	19,0	0,8
Item 7	59,7	15,6	19,2	3,6	1,3	0,5
Item 8	45,5	25,2	26,0	1,8	0,8	0,8
Item 9	48,1	9,4	33,2	3,1	6,0	0,3
Item 10	24,2	17,4	40,8	9,4	8,1	0,3
Item 11	73,0	14,0	11,2	0,8	0,8	0,3
Item 12	75,3	12,5	9,6	2,3	0,3	0,0
Item 13	9,1	2,3	82,6	4,7	1,0	0,3
Item 14	68,6	15,1	15,1	0,8	0,3	0,3
Item 15	73,0	15,8	9,1	2,1	0,0	0,0
Item 16	19,0	11,4	46,2	10,6	12,7	0,0

Legenda: A – Só diz respeito a mim;
 B – Diz mais respeito a mim do que aos outros/ao meio;
 C – Diz respeito tanto a mim como aos outros/ao meio;
 D – Diz respeito mais aos outros/ao meio do que a mim;
 E – Só diz respeito aos outros/ao meio.

Quadro 6 – Percentagens de escolha das alternativas de resposta para os itens da Estabilidade

Itens	A	B	C	D	E	Omissões
Item 1	3,1	18,4	33,8	22,1	22,6	0,0
Item 2	16,1	29,6	28,3	17,4	8,6	0,0
Item 3	4,7	25,5	36,9	19,7	13,0	0,3
Item 4	9,6	22,9	27,0	25,2	15,3	0,0
Item 5	7,5	23,1	36,6	21,6	11,2	0,0
Item 6	12,5	37,7	28,6	14,3	6,5	0,5
Item 7	13,0	23,6	30,6	17,9	14,8	0,0
Item 8	6,8	23,9	34,8	22,9	11,7	0,0
Item 9	14,5	18,4	25,5	15,8	25,2	0,5
Item 10	1,3	8,8	37,1	30,4	21,6	0,8
Item 11	16,6	32,5	27,0	14,8	8,8	0,3
Item 12	19,7	39,2	20,3	12,2	8,3	0,3
Item 13	12,7	39,7	24,4	13,5	9,6	0,0
Item 14	12,7	32,5	31,7	13,8	9,1	0,3
Item 15	5,7	29,4	37,9	15,6	11,4	0,0
Item 16	1,6	13,2	41,6	28,1	15,3	0,3

Legenda: A – Varia sempre ao longo do ano escolar;
 B – Varia muito ao longo do ano escolar;
 C – Varia moderadamente ao longo do ano escolar;
 D – Varia pouco ao longo do ano escolar;
 E – Nunca varia ao longo do ano escolar.

Quadro 7 – Percentagens de escolha das alternativas de resposta para os itens da Controlabilidade

Itens	A	B	C	D	E	Omissões
Item 1	63,1	27,3	6,0	1,6	1,8	0,3
Item 2	50,6	36,6	10,1	1,0	1,0	0,5
Item 3	43,1	32,7	21,3	2,6	0,0	0,3
Item 4	60,8	31,2	7,8	0,3	0,0	0,0
Item 5	51,4	32,2	13,5	2,1	0,3	0,5
Item 6	4,7	5,7	17,9	28,6	43,1	0,0
Item 7	51,2	29,1	13,5	3,9	2,3	0,0
Item 8	47,5	37,7	13,5	0,8	0,3	0,3
Item 9	30,4	11,2	16,1	12,7	29,1	0,5
Item 10	10,9	15,6	27,8	16,1	29,6	0,0
Item 11	51,2	28,3	15,6	1,8	3,1	0,0
Item 12	73,8	19,5	4,7	1,0	0,8	0,3
Item 13	7,8	10,6	60,5	15,6	5,2	0,3
Item 14	61,8	31,2	5,7	1,0	0,3	0,0
Item 15	63,6	29,6	5,7	1,0	0,0	0,0
Item 16	14,0	12,7	24,7	19,5	28,8	0,3

Legenda: A – Só depende de mim;
 B – Depende bastante de mim;
 C – Depende moderadamente de mim;
 D – De pende pouco de mim;
 E – Não depende nada de mim.

