

O auto-conceito de competência na transição do Secundário para a Universidade

Lúisa Faria

Universidade do Porto

Nelson Lima Santos

Universidade Fernando Pessoa

Resumo

O auto-conceito de competência apresenta-se como uma variável preditiva da realização académica e da capacidade para lidar adequadamente com os fracassos em contextos de realização, definindo-se como um conjunto de percepções acerca da competência pessoal nos domínios cognitivo, social e de criatividade. A importância de estudar a evolução desta variável na transição do Ensino Secundário para o Ensino Universitário, que constitui um dos objectivos deste estudo, prende-se com os desafios colocados por esta transição a nível psicológico, nomeadamente pelas oportunidades de manifestação de diferenças nas capacidades de auto-regulação e nos processos motivacionais fornecidas pelo contexto universitário. Assim, analisam-se as diferenças no auto-conceito de competência em função do grau de ensino (secundário *vs.* universitário), bem como as diferenças de sexo numa amostra de 413 estudantes. Os resultados evidenciam níveis médios de auto-conceito cognitivo superiores nos universitários e de criatividade superiores nos alunos do ensino secundário, assim como níveis superiores de auto-conceito social de cooperação nas raparigas e de criatividade nos rapazes, sendo discutidas as suas implicações.

Desafios da transição do Ensino Secundário para o Ensino Universitário

O estudo do auto-conceito de competência, na transição do Ensino Secundário para o Ensino Universitário, revela-se importante porque nesta fase o jovem adulto enfrenta desafios pessoais e externos variados, que põem à prova os seus recursos internos e a capacidade para lidar com a ambiguidade e com a incerteza. Assim, na transição para um nível de ensino de maior exigência, a par de dúvidas acerca das próprias capacidades, do medo do fracasso ou de não conseguir estar à altura das expectativas sociais e parentais, da dificuldade em lidar com a competição (Dias, 1994/95; Dias & Almeida, 1991), surgem ainda dificuldades em lidar com um meio com novas regras e exigências, já que a universidade é um contexto de aprendizagem e desenvolvimento psicológico global, menos estruturado e com menos constrangimentos do que outros contextos de aprendizagem, exigindo aos sujeitos um elevado grau de auto-regulação (Man & Hrabal, 1989), logo potenciando a manifestação de diferenças na motivação e no auto-conceito de competência.

As situações desafiantes, arriscadas e ambíguas fornecem mais oportunidades de desenvolvimento e promoção pessoais, de auto-conhecimento e de manifestação de sentimentos acerca da competência pessoal, sendo a possibilidade de mudança mais fácil nesta fase do ciclo de vida, entre a adolescência e o início da idade adulta (Dias, 1994/95). De facto, nesta idade parece surgir uma maior possibilidade de exploração de alternativas, de realização de investimentos e de aumento do conhecimento acerca de si próprio e das suas capacidades.

Trata-se, agora, de aprender a usar de forma eficaz os recursos pessoais e de saber rentabilizar os recursos do meio, utilizando de forma flexível as suas capacidades cognitivas, sociais e de criatividade. O auto-conceito de competência aqui analisado refere-se à percepção de si próprio relativamente às competências cognitivas, sociais e de criatividade, embora as competências cognitivas sejam consideradas mais representativas da competência no contexto académico: por exemplo, estudos realizados no domínio das concepções pessoais de inteligência revelam que quer os leigos, quer os cientistas valorizam os atributos cognitivos e os atributos sociais na definição da inteligência (Raty & Snellman, 1992; Sternberg, 1985; Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981). Resumindo, podemos afirmar que a importância de estudar o auto-conceito de competência se prende com a sua capacidade para prever a realização académica, a integração social e o bem-estar psicológico global dos sujeitos (Byrne, 1986; Marsh, 1990).

O papel do sexo na diferenciação do auto-conceito de competência

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

No que se refere às dimensões sociais do auto-conceito de competência, as mulheres são tradicionalmente percebidas como mais competentes no domínio das relações interpessoais, nomeadamente na expressividade, na aceitação dos outros e na verbalização de sentimentos, enquanto que os homens são percebidos como mais racionais (cognitivos) e menos emocionais (sociáveis) (Belk & Snell, 1986). Contudo, alguns estudos que relacionam a orientação sexual com a auto-estima, demonstram que a uma orientação predominantemente masculina – ou seja, em que predominam os traços psicológicos masculinos (por exemplo, assertividade), independentemente do sexo de pertença – está associada uma auto-estima mais positiva (Whitley, 1983).

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

Objectivos do estudo

O presente estudo tem como objectivo avaliar a evolução do auto-conceito de competência na transição do Ensino Secundário para o Ensino Universitário, bem como analisar as diferenças de sexo. A variável grau de ensino parece-nos particularmente relevante pois, por um lado, pode espelhar diferenças desenvolvimentais com a idade e, por outro lado, pode conduzir a uma análise mais detalhada do

contexto universitário como contexto social de desenvolvimento, capaz de desequilibrar e de exercer fortes pressões para a mudança.

Assim, pretende-se testar a hipótese de que o auto-conceito de competência tem uma evolução na transição do secundário para o superior, não apenas devido à idade, mas também às características do meio universitário e à mobilização e desenvolvimento que implica, pelas oportunidades de experimentação, auto-conhecimento e desempenho de papéis diversos que fornece aos indivíduos (Costa, 1991). Refira-se, contudo, que devido ao facto deste estudo ser transversal, não será possível separar os efeitos de idade dos efeitos geracionais. Por outro lado, pretende-se analisar as diferenças entre rapazes e raparigas, considerando a pertença a um ou outro sexo como factor de diferenciação do conceito de si próprio.

Finalmente, os resultados deste estudo, de carácter exploratório, fundamentarão a formulação de hipóteses desenvolvimentais.

Descrição do instrumento de avaliação do auto-conceito de competência

O instrumento utilizado compreende 31 itens, organizados em 6 subescalas, avaliados através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, que avalia o grau em que os sujeitos possuem características definidoras do auto-conceito (variando entre “não tenho mesmo nada” e “tenho mesmo muito”). As subescalas designam-se por: (i) resolução de problemas (7 itens) – avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática; (ii) sofisticação ou motivação para aprender (5 itens) – avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem; (iii) prudência na aprendizagem (4 itens) – avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem; (iv) cooperação social (6 itens) – avalia a percepção de competência no domínio da cooperação com os outros; (v) assertividade social (5 itens) – avalia a percepção de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções; e, finalmente, (vi) pensamento divergente (4 itens) – avalia a percepção de competências manuais, físicas e musicais, isto é, competências ligadas à criatividade. Os itens pertencentes à mesma subescala são distribuídos de forma não consecutiva pelo instrumento, sendo cada item cotado numa escala de 1 a 5, indicando 1 “baixo auto-conceito de competência” e 5 “elevado auto-conceito de competência”. Os valores são somados para cada uma das seis subescalas, obtendo-se deste modo os respectivos resultados (Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Lima Santos & Faria, 1999).

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

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

Estudo das diferenças no auto-conceito de competência em função do grau de ensino e do sexo

Amostra e Procedimento

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

Quadro 1 – Distribuição da amostra em função do grau de ensino e do sexo

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

Resultados diferenciais em função do grau de ensino

Os resultados do estudo das diferenças, em função do grau de ensino, revelaram a existência de diferenças significativas nas dimensões cognitivas de “resolução de problemas” e de “sofisticação ou motivação para aprender” a favor dos estudantes universitários e na dimensão de “pensamento divergente” a favor dos alunos do ensino secundário (Quadros nº 2 e nº 3).

Quadro 2 – Análise de variância das subescalas de auto-conceito de competência em função do grau de ensino: graus de liberdade, valores de F, p e sentido das diferenças

	GL	F	p	Diferenças
Subescalas				
Resol. Problemas	1	7,75	0,006	univ.> secund.
Sofisticação	1	5,32	0,02	univ.> secund.
Pens. Divergente	1	11,41	0,001	secund.> univ.

Quadro 3 – Auto-conceito de competência em função do grau de ensino: Média e desvio-padrão

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

Resultados diferenciais em função do sexo

O estudo das diferenças em função do sexo revelou a existência de diferenças significativas na dimensão social de “cooperação” a favor das raparigas e na dimensão de “pensamento divergente” a favor dos rapazes (Quadros nº 4 e nº 5).

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

Quadro 4 – Análise de variância das subescalas de auto-conceito de competência em função do sexo: graus de liberdade, valores de F, p e sentido das diferenças

	GL	F	p	Diferenças
Subescalas				
Cooperação	1	22,30	0,0001	F >
MPens. Divergente	1	33,24	0,0001	M > F

Quadro 5 – Auto-conceito de competência em função do sexo: Média e desvio-padrão

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

Discussão e Conclusões

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

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

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

A pertença a determinados grupos sociais, por exemplo o género, parece proporcionar experiências e padrões de excelência diferenciados, produzindo diferenciação social. As diferenças de sexo observadas na dimensão social de competência corroboram os resultados de estudos noutros contextos culturais, ou seja, as raparigas apresentam maior competência percebida no domínio da “cooperação social” do que os rapazes e estes apresentam maior competência percebida no domínio do “pensamento divergente” do que as raparigas (Faria, 1998). Este resultado parece apoiar os estereótipos que atribuem à mulher um papel mais relevante no domínio da cooperação com os outros e nas relações interpessoais. Observou-se ainda a ausência de diferenças de sexo nas dimensões cognitivas da competência, contrariamente aos resultados obtidos noutros contextos culturais, mas apoiando os resultados de outros estudos portugueses (Fontaine, 1991a; 1991b). Ora, se os atributos cognitivos, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas, são considerados, implícita e explicitamente, como a essência da inteligência (Mugny & Carugati, 1989; Raty & Snellman, 1992), e os rapazes e as raparigas deste estudo se percebem como igualmente competentes nestes domínios, isto pode significar que no contexto cultural português, o estereótipo que distingue as competências dos homens e das mulheres, em termos de cognitivo-rationais vs. sócio-emocionais respectivamente, não se comprova (Faria, 1998). Refira-se que os rapazes se percebem como mais competentes no domínio da criatividade do que as raparigas, sendo que tal resultado pode estar relacionado com estereótipos que associam a criatividade a dimensões mais próximas das actividades de lazer – opostas às actividades escolares – em que os rapazes, tradicionalmente percebidos como menos diligentes e cumpridores, investiriam mais (Faria, Lima Santos, & Bessa, 1996).

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

Bibliografia

- BELK, S. & SNELL, W. (1986). Beliefs about women: components and correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 403-413.
- BYRNE, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- COSTA, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- DEAUX, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.

- DIAS, G. F. (1994/95). Psicoterapia breve com estudantes universitários: Alguns resultados exploratórios junto de uma população Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 67-77.
- DIAS, G. F. & ALMEIDA, M. J. V. (1991). Prevenção e desenvolvimento num Centro Universitário de Consulta Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 67-75.
- FARIA, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Dissertação apresentada para provas de doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Edição do autor.
- FARIA, L. (1998). Estudo diferencial do auto-conceito de competência em função do sexo, do nível sócio-económico e do agrupamento de estudos escolares. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, Ano 4(1), 23-41.
- FARIA, L., LIMA SANTOS, N. & BESSA, N. (1996). Auto-conceito de competência: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. IV, pp. 165-176). Braga: APPORT.
- FONTAINE, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 2, 1-19.
- FONTAINE, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- LIMA SANTOS, N. & FARIA, L. (1999). O auto-conceito de competência no contexto universitário. Estudo empírico com estudantes da Universidade Fernando Pessoa. *Revista da UFP*, 4, 201-213.
- MAN, F. & HRABAL, V. (1989). Self-concept of ability, social consequences anxiety, and attribution as correlates of action control. In F. H. L. Van den Bercken & S. Hazlett (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 309-316). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B. V.
- MARSH, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- MUGNY, G. & CARUGATI, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RATY, H. & SNELLMAN, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, 23-34.
- SHERIF, C. W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quarterly*, 6, 375-398.
- STERNBERG, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- STERNBERG, R., CONWAY, B., KETRON, J. & BERNSTEIN, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 17-39.
- WHITLEY, B. E., Jr. (1983). Sex role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 765-778.