

Estudo diferencial do auto-conceito de competência em função do sexo, do nível sócio-económico e do agrupamento de estudos escolares

*Luísa Faria**

Resumo:

O interesse pelas concepções pessoais de inteligência e de competência foi acompanhado, nos últimos 10 anos, pelo aumento de estudos sobre as concepções ou teorias implícitas dos leigos acerca de atributos tão valorizados socialmente como a inteligência. Estudos de Sternberg demonstram que tanto os leigos como os especialistas valorizam os atributos cognitivos e os atributos sociais na definição de inteligência. Os resultados de estudos realizados na cultura Ocidental apontam para o facto dos atributos sociais serem associados com maior frequência às mulheres, enquanto que os atributos cognitivos o são aos homens.

O estudo aqui apresentado tem como objectivo explorar as diferenças no auto-conceito de competência de 308 adolescentes portugueses do 11º ano, em função do sexo, do nível sócio-económico (NSE) e do agrupamento de estudos escolares frequentado (com e sem matemática), através da utilização de um instrumento de auto-avaliação de competência em domínios sociais, cognitivos e de criatividade, de origem finlandesa, previamente adaptado a adolescentes portugueses. Os resultados apontam para a existência de diferenças de sexo na avaliação da competência social de cooperação a favor das raparigas, e para diferenças de competência social de assertividade a favor dos rapazes, confirmando assim os resultados obtidos noutras culturas, bem como para a existência de diferenças na dimensão de criatividade a favor dos rapazes. No que se refere às diferenças de agrupamento e de NSE, os sujeitos do agrupamento com matemática apresentam melhor auto-conceito de resolução de problemas e de prudência na aprendizagem do que os sujeitos do agrupamento sem matemática, enquanto que os sujeitos do agrupamento sem matemática apresentam melhor auto-conceito na dimensão de assertividade do que os do agrupamento com matemática; os sujeitos de NSE alto apresentam resultados superiores no auto-conceito de resolução de problemas e de prudência na aprendizagem, em relação aos sujeitos de NSE médio e baixo.

Palavras chave: auto-conceito; competência; adolescência.

Abstract:

Differential study of intellectual self-concept by gender, socioeconomic status (SES) and vocational path.

The growing interest on common-sense conceptions of intelligence is related with the increasing number of studies on personal theories of laypersons about the meaning of intelligence. The studies of Sternberg and col. evidenced that both laypersons and researchers valued the cognitive and the social attributes in the definition of intelligence. To study common-sense conceptions of intelligence is to study their gender and SES dependence. Studies in the Western culture showed that social attributes are associated with women, and cognitive ones with men.

This study aims to explore the differences of intellectual self-concept by sex, SES and vocational path (with and without mathematics), in a sample of 308 Portuguese 11th graders, by means of a Finnish instrument, tapping social, cognitive and creativity dimensions of self-concept, previously adapted to Portuguese adolescents. The results evidenced the existence of gender differences in social self-concept of cooperation, favouring girls, and in social self-concept of assertiveness and of creativity, favouring boys, confirming results obtained in other contexts. The differences by vocational path and SES evidenced that students from vocational paths with mathematics showed better cognitive self-concepts of problem solving and of prudence in learning, than those from vocational paths without mathematics; the students from vocational paths without mathematics evidenced a better social self-concept of assertiveness, than those from vocational paths with mathematics. Finally, higher SES subjects evidenced better cognitive self-concepts of problem solving and prudence than middle and lower SES subjects.

Key words: self-concept; competence; adolescence.

Resumen:

Estudio diferencial del auto-concepto de competencia en función del sexo, del nivel socio-económico y del tipo de estudios cursados

El interés por las concepciones personales de inteligencia o de competencia ha sido acompañado, en los últimos 10 años, por el aumento de estudios sobre las concepciones o teorías implícitas de los legos sobre atributos tan valorizados socialmente como la inteligencia. Estudios de Sternberg demuestran que tanto los legos como los especialistas valorizan los atributos cognitivos y los atributos sociales en la definición de inteligencia. Los resultados de estudios realizados en la cultura Occidental apuntan para el hecho de los atributos sociales son asociados a menudo a las mujeres, y los atributos cognitivos a los hombres.

El estudio aquí presentado tiene como objetivo explorar las diferencias en el auto-concepto de competencia de 308 adolescentes portugueses, del 11º año de enseñanza, en función del sexo, del nivel socio-económico (NSE) y del tipo de estudios cursados (con y sin matemáticas), a través de la utilización de un instrumento de auto-evaluación de competencia en dominios sociales, cognitivos y de creatividad, de origen finlandesa previamente adaptado a adolescentes portugueses. Los resultados apuntan hacia la existencia de diferencias de sexo en la evaluación de la competencia social de cooperación a favor de las chicas y hacia diferencias de competencias sociales de asertividad a favor de los chicos, confirmando así los resultados obtenidos en otras culturas, así como para la existencia de diferencias en la dimensión de la creatividad a favor de los chicos. Por lo que se refiere a las diferencias en función del tipo de estudios cursados y del NSE, los individuos con matemáticas presentan mejor auto-concepto de resolución de problemas y de profundización en el aprendizaje, que los individuos sin matemáticas, y los individuos sin matemáticas presentan mejor auto-concepto en la dimensión de asertividad que los con matemáticas; los individuos de NSE elevado presentan resultados superiores en el auto-concepto de resolución de problemas y de profundización en el aprendizaje, con relación a los individuos de NSE mediano y bajo.

Palabras-clave: auto-concepto; competencia; adolescencia.

* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto -
Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada no IV Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Lisboa, 28 e 29 de Novembro de 1996.

A importância do estudo do auto-conceito de competência relaciona-se com o seu carácter preditivo da realização escolar, da integração social e do bem-estar psicológico global do sujeito (Byrne, 1986; Calsyn & Kenny, 1977; Marsh, 1990; Muller, Gullung, & Bocci, 1988). O auto-conceito de competência refere-se à percepção de si próprio, relativamente às competências cognitivas, sociais e de criatividade, embora as competências cognitivas sejam consideradas como mais representativas da competência: por exemplo, estudos realizados no domínio das concepções pessoais de inteligência, revelam que os leigos e os cientistas valorizam os atributos cognitivos e os atributos sociais na definição da inteligência (Räty & Snellman, 1992; Sternberg, 1985; Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein, 1981).

As concepções pessoais de competência reflectem os valores da cultura, manifestando-se na valorização diferencial de certos atributos - sociais e cognitivos -, bem como em estereótipos ligados ao sexo (Snellman & Räty, 1992). Assim, os resultados de muitos estudos realizados em países Ocidentais, demonstram que as dimensões sociais da competência - expressividade, aceitação do outro -, são associadas com maior frequência às mulheres, enquanto que as dimensões cognitivas - capacidade de resolução de problemas, racionalidade -, são associadas com maior frequência aos homens (Räty & Snellman, 1992).

Neste estudo, pretende-se discutir as diferenças no auto-conceito de competência nos domínios cognitivo, social e da criatividade, em função do sexo, do nível sócio-económico (NSE) e do agrupamento de estudos escolares, apresentando para isso, a par de revisões da investigação no domínio, resultados obtidos junto de uma amostra de 308 adolescentes portugueses, frequentando o 11º ano de escolaridade, a que corresponde o fim da adolescência e a preparação para os desafios do jovem adulto, com a entrada na Universidade ou no mundo do trabalho, em que o conceito pessoal de competência se pode revelar particularmente importante como predictor do desempenho dos sujeitos.

Auto-conceito de competência e diferenças de sexo

Investigações recentes, sobre as diferenças de sexo em várias aptidões cognitivas, demonstram que as diferenças existentes são menos evidentes e profundas do que os primeiros investigadores supunham (Deaux, 1984; Feingold, 1988; 1994; Hyde, Fennema, & Lamon, 1990). Muitas diferenças de sexo observadas devem-se a factores situacionais, nomeadamente ao tipo de tarefas usadas, não igualmente adequadas ou familiares para os dois sexos, e ao contexto em que são realizadas, ou seja, ao facto da maioria dos estudos decorrerem em contextos laboratoriais, muito específicos, padronizados e geradores de stress para os sujeitos.

Existem, no entanto, evidências de que os homens apresentam maior auto-conceito no domínio da realização na matemática e, por vezes, maior auto-conceito global do que as mulheres, o que os conduz a valorizar mais a sua capacidade nestes domínios (Harter, 1983; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Rosenberg & Simmons, 1975). Resultados de estudos no contexto português comprovam, quer a ausência de diferenças de sexo no auto-conceito de competência na matemática (Fontaine, 1991a; 1991b), quer a existência de diferenças de sexo no auto-conceito de competência académica, a favor dos rapazes, num estudo de Veiga (1990). Mantém-se assim a controvérsia acerca das diferenças de sexo na matemática e do auto-conceito de competência neste domínio questionando-se se a superioridade masculina evidenciada se deve a diferenças em capacidades cognitivas inatas ou a aspectos ligados às aprendizagens sociais (Eccles, Jacobs, & Harold, 1990; Goodnow, 1990).

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, isto é, 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 interações 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).

Auto-conceito de competência e diferenças de NSE

Os sujeitos de NSE baixo, quando comparados com os de NSE médio e NSE alto, apresentam experiências e resultados escolares menos positivos, taxas de abandono escolar mais elevadas

e percepções negativas da escola e das suas possibilidades de sucesso no contexto escolar. Além disso, os pais de alunos de NSE baixo, parecem evidenciar também frustração com a falta de oportunidades que a escola proporciona aos seus filhos, embora pareçam tolerar passivamente esta situação (Brantlinger, 1990). Estas reacções de passividade, de pais e filhos do NSE baixo, podem ter origem em processos de socialização que conduzem os sujeitos a sentir-se impotentes para exercer mudanças no que os rodeia, já que a falta de educação e de meios económicos, os conduz a posições sociais em que dispõem de pouco poder para controlar os eventos que influenciam as suas vidas (Brantlinger, 1990; Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965; Seligman, 1992). Seligman (1992) conclui que a falta de meios económicos expõe os sujeitos à incontrolabilidade, o que conduz à redução das respostas voluntárias perante os eventos e, em última instância, ao “abandono aprendido”. Assim, a pobreza não se resume apenas à falta de meios económicos, sendo também um problema individual de mestria, dignidade e auto-estima (Seligman, 1992: 165).

Estudos realizados no domínio da influência das expectativas dos pais, no sucesso escolar dos filhos (Seginer, 1983), demonstram que estas funcionam simultaneamente como causa e efeito da realização e aspirações escolares dos filhos, através dum processo que envolve os antecedentes das expectativas dos pais

(feedback que a escola dá aos pais acerca dos filhos; aspirações escolares dos próprios pais, sobretudo as que não foram satisfeitas; e percepção que têm de si próprios enquanto educadores), a par dos efeitos mediadores de variáveis, como os comportamentos de apoio dos pais à realização escolar dos filhos, o reforço que os pais dão ao comportamento de realização escolar e as aspirações dos próprios filhos. Ora, existem evidências empíricas que demonstram que as expectativas dos pais de NSE baixo, em relação ao sucesso escolar dos filhos, são baixas devido aos antecedentes dessas mesmas expectativas que envolvem o feedback negativo da escola em relação aos filhos e as aspirações escolares dos pais não satisfeitas, que os conduzem a expressar ambições para os seus filhos por referência às suas próprias insatisfações (Newson, Newson & Barnes, 1977). Deste modo, pode-se constatar uma discrepância entre as avaliações subjectivas que os pais, enquanto educadores, fazem da capacidade intelectual dos seus filhos, e as avaliações objectivas da escola. As variáveis com efeitos mediadores entre as expectativas dos pais e a realização dos filhos parecem, também, contribuir para a redução das expectativas dos pais de NSE baixo, devido à falta de envolvimento, suporte e reforço dos pais na realização escolar dos filhos.

Um estudo realizado por Brantlinger (1990), com adolescentes de NSE baixo,

tendo como objectivo conhecer as suas percepções e atitudes em relação à escola e ao seu papel de alunos, evidenciou o facto deles considerarem o sucesso escolar e a educação, como meios importantes para atingir o sucesso na vida futura, contribuindo assim para a mobilidade social. Por outro lado, percebiam que a chave do sucesso residia no mérito (capacidade) individual e o fracasso se devia à incapacidade pessoal, apresentando consequentemente reacções de tolerância e resignação à falta de sucesso escolar e às experiências humilhantes e dolorosas de fracasso, aceitando um modelo de distribuição da capacidade intelectual, estratificado de acordo com a classe social de pertença. As reacções de tolerância e de passividade ao fracasso escolar reflectiam, assim, a aceitação da incapacidade intelectual, enquanto sinónimo de falta de valor global (Brantlinger, 1990). Este tipo de reacção parece também ser comum aos pais dos sujeitos com fracasso escolar, que interpretam os resultados escolares, não apenas como uma avaliação da realização escolar, mas também como importantes indicadores de traços pessoais dos filhos e do seu sucesso potencial no futuro (Pollio, Humphreys & Eison, 1991).

Os resultados relativos às diferenças no auto-conceito de competência, em função do NSE, referem-se sobretudo ao domínio da competência académica, evidenciando resultados contraditórios: ou ausência de diferenças, ou diferenças a

favor do NSE baixo, contrariamente às expectativas (Bachman & O'Malley, 1986; Parish, 1991). Contudo, estudos no contexto português, no domínio do auto-conceito académico, apontam para diferenças a favor dos NSE mais elevados, em estudos de Fontaine (1991b) e de Veiga (1990).

Auto-conceito de competência e agrupamento de estudos escolares

O estudo das diferenças de auto-conceito, em função do agrupamento de estudos escolares (com e sem matemática), tem como objectivo observar se há diferenças na dimensão cognitiva a favor dos alunos que frequentam o agrupamento com matemática.

A matemática é uma disciplina formada por unidades distintas, que exigem a aprendizagem de novos conceitos e o exercício de novas competências, confrontando sistematicamente o aluno com desafios, dificuldades iniciais, tarefas ambíguas e incertas que, interagindo com padrões de realização de desistência, criam um contexto favorável ao fracasso e ao abandono precoce no domínio. Assim, a matemática, pelas suas características - implica matérias que fazem apelo ao raciocínio abstracto e hipotético-dedutivo-, e pela sua conotação subjectiva de elevada dificuldade - o bom aluno a matemática é considerado inteligente -, exigiria um maior auto-conceito nos domínios da competência cognitiva (de resolução de problemas, por exemplo),

para que os sujeitos optassem por agrupamentos em que esta disciplina tem um papel importante.

Com o objectivo de estudar as diferenças no auto-conceito de competência, nas dimensões cognitiva, social e da criatividade, no contexto português, procedeu-se à adaptação para alunos do ensino secundário, de um instrumento denominado "Intellectual Self-concept Scale" (Räty & Snellman, 1992), de origem finlandesa, cujos estudos resumiremos de seguida.

Descrição do instrumento de avaliação do auto-conceito de competência

O instrumento adaptado compreende 6 subescalas, num total de 31 itens, 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*, que avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática, compreendendo 7 itens; (ii) *sofisticação ou motivação para aprender*, que avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem, com 5 itens; (iii) *prudência na aprendizagem*, que avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem, compreendendo 4 itens; (iv) *cooperação social*, que avalia a per-

cepção de competência no domínio da cooperação com os outros, com 6 itens; (v) *assertividade social*, que avalia a percepção de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções, com 5 itens; e, finalmente (vi) *pensamento divergente*, que avalia a percepção de competências manuais, físicas e musicais, isto é, competências ligadas à criatividade, com 4 itens. Os itens pertencentes à mesma subescala são distribuídos de forma não consecutiva pelo instrumento. Cada item é 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 subescala, obtendo-se assim seis resultados diferentes (Faria, Lima Santos, & Bessa, 1996).

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

Adaptação do instrumento de avaliação ao contexto português

O estudo de adaptação do instrumento ao contexto português pretendia, não apenas garantir a compreensão unívoca dos itens e avaliar a sua relevância no contexto português, como também estudar as respectivas qualidades psicométricas, nomeadamente: (i) a consistência interna dos itens, através do *alpha* de Cronbach e da estrutura factorial; (ii) o

poder discriminativo dos itens; (iii) a validade preditiva da escala, através do estudo da correlação com os resultados escolares; e (iv) o estudo da fidelidade teste-reteste, com um mês de intervalo, cujos resultados desenvolveremos mais detalhadamente.

No Quadro 1 apresentam-se, resumidamente, os resultados do estudo das qualidades psicométricas do instrumento, junto de uma amostra de 308 alunos do 11º ano, que se revelaram satisfatórios, apoiando, assim, a sua utilização no contexto português.

Quadro 1 - Resumo das qualidades psicométricas do instrumento de avaliação do auto-conceito de competência

Qualidades Psicométricas: Estudo realizado em 1995/96* N= 308	
<i>Consistência interna</i> . <i>Alpha de Cronbach</i>	Entre .47 e .79 Escala mais consistente: "Resol. de Problemas" Escala menos consistente: "Pens. Divergente"
. <i>Análise Factorial</i>	Estrutura de factores mistos: 6 Factores - 48,2% da variância total (V. T.). F1 - 21,2% V. T. - dimensões cognitivas; F2 - 7,5% V. T. - dimensões social, cognitiva e de criatividade; F3 - 6,8% V. T. - "Cooperação Social"; F4 - 4,5% V. T. - dimensões social e de criatividade; F5 - 4,3% V. T. - dimensões cognitiva e de criatividade; F6 - 3,9% V. T. - dimensões cognitiva e social.
. <i>Poder Discriminativo</i>	Satisfatório (% de escolha, em geral, inferior a 55% para as alternativas de baixa, média e elevada percepção de si próprio, respectivamente). Constitui excepção a escala de "Cooperação", em que predomina a escolha de alternativas de elevada percepção de si próprio (> 72%).
. <i>Validade Preditiva</i> (correlação com os resultados escolares)	Correlações positivas e significativas entre as subescalas da dimensão cognitiva e os resultados na Matemática (entre .21 e .31) e, também, no Português para a subescala de "Resolução de Problemas" (.28). Correlações negativas e significativas entre a subescala da dimensão de criatividade e as notas de Matemática (-.33) e de Português (-.21).

* Faria, Lima Santos & Bessa (1996).

Estudo da fidelidade teste-reteste

A fidelidade teste-reteste permite avaliar a estabilidade temporal de uma medida, aplicada em dois momentos distintos e nas mesmas condições, a uma mesma amostra de sujeitos. Pretende assim estudar a consistência obtida em medições repetidas da mesma variável, com os mesmos sujeitos.

A modalidade adoptada para estudar a estabilidade temporal do instrumento de avaliação do auto-conceito de competência foi o teste-reteste, com um mês de intervalo, entre as duas administrações.

Quadro 2 - Distribuição da amostra do estudo de fidelidade teste-reteste para o instrumento de avaliação do auto-conceito, em função do sexo e do nível sócio-económico (NSE)

Sexo	NSE			Total
	Alto	Médio	Baixo	
Masculino	10	13	10	33
Feminino	17	9	7	33
Total	27	22	17	66

A amostra seleccionada para o estudo compreendeu 66 alunos do 11º ano, rapazes e raparigas, seleccionados aleatoriamente numa escola pública da cidade do Porto, todos do agrupamento 1 (com matemática), (Quadro 2). O instrumento foi administrado colectivamente, a turmas inteiras, durante o horário escolar normal. De modo a diminuir o viés relativo às condições de administração, que deviam ser rigorosamente iguais em ambos os momentos, o investigador responsável realizou ambas as administrações em cada uma das turmas. A escolha de um intervalo temporal de um

mês, entre a primeira e a segunda administração, resultou de um compromisso entre a redução da possibilidade dos sujeitos se recordarem das respostas - que poderia ocorrer com um intervalo teste-reteste mais curto - e o controlo da possível variação do constructo por factores desenvolvimentais - que poderia acontecer se o intervalo teste-reteste fosse maior. Por outro lado, um intervalo mais curto entre as duas administrações diminuiria a motivação dos sujeitos e exigiria deles uma maior boa vontade e esforço para participar.

A fidelidade teste-reteste é habitualmente representada pela correlação obtida entre as duas administrações. A análise do Quadro 3 evidencia elevados valores de correlação teste-reteste para quatro das subescalas ("pensamento divergente", "sofisticação", "resolução de problemas" e "prudência"), demonstrando a sua elevada estabilidade temporal; um valor aceitável para a subescala de "cooperação"; e um valor baixo para a subescala de "assertividade", que evidencia, assim, uma baixa estabilidade temporal.

Alguns autores defendem a importância, nos estudos de teste-reteste, de estudar as diferenças de média entre o teste e

Quadro 3 — Coeficientes de correlação teste-reteste e significância para as subescalas de auto-conceito, com um mês de intervalo

SUBESCALAS	R	P
	Teste-Retest	
Pensamento Divergente	.86	< .000
Sofisticação	.79	.000
Resolução de Problemas	.79	.000
Prudência	.72	.000
Cooperação	.61	.000
Assertividade	.37	.002

o reteste (Goldstein & Hersen, 1990). Com efeito, as correlações são afectadas pela amplitude de variação dos resultados. O facto do grupo poder ter resultados homogéneos faz reduzir os valores da correlação teste-reteste, subestimando assim a sua estabilidade temporal. A semelhança entre as médias do teste e do reteste, não influenciada pela homogeneidade das respostas, oferece outro meio para avaliar a estabilidade temporal da medida.

Deste modo, realizámos um estudo das diferenças de média entre o teste e o reteste, para as subescalas com valores inferiores de correlação teste-reteste ("assertividade" e "cooperação"), mediante a utilização do Teste t de

Student, cujos resultados se encontram no Quadro 4. Verifica-se que não há diferenças de média entre o teste e o reteste para as duas subescalas, o que vem apoiar a sua estabilidade temporal. Assim, podemos concluir que o instrumento de avaliação do auto-conceito de competência apresenta valores elevados de estabilidade temporal, o que também fundamenta a sua utilização no contexto português, para o estudo das diferenças no auto-conceito em função do sexo, do NSE e do agrupamento de estudos escolares.

Quadro 4 — Diferenças de média entre o teste e o reteste e nível de significância para duas subescalas de auto-conceito, com um mês de intervalo

Subescalas	M.	D.P.	M.	D.P.	G.L.	t	P
	Teste	Teste	Reteste	Reteste			
Assertividade	19.0	6.99	18.6	3.25	65	.45	.653
Cooperação	24.5	2.41	24.7	2.52	64	-.73	.465

M. - média; D.P. - desvio padrão; G.L. - graus de liberdade; t - valor do teste t; P - nível de significância do t.

Estudo das diferenças em função do sexo, do NSE e do agrupamento de estudos escolares

Características do método diferencial.

O método diferencial, aplicado ao estudo do instrumento, baseia-se na comparação das várias subescalas do auto-conceito, entre grupos que se diferenciavam entre si, por uma ou mais características escolhidas a priori, como por exemplo, o sexo, o NSE e o agrupamento de estudos escolares. Os resultados dos estudos diferenciais, em função das variáveis seleccionadas, serão analisados

Quadro 5 - Distribuição da amostra de alunos do 11º ano em função do agrupamento de estudos escolares, do sexo e do nível sócio-económico (NSE)

Agrupamento		c/ Matemática	s/ Matemática	Total
Sexo Feminino				
NSE	Alto	18	13	31
	Médio	28	55	83
	Baixo	18	52	70
	Total	64	120	184
Sexo Masculino				
NSE	Alto	15	9	24
	Médio	36	22	58
	Baixo	23	19	42
	Total	74	50	124
Total				
NSE	Alto	33	22	55
	Médio	64	77	141
	Baixo	41	71	112
	Total	138	170	308

avaliação do auto-conceito, bem como de um pequeno questionário demográfico¹, durado cerca de 20 minutos em cada grupo-turma.

à luz de estudos existentes no domínio. Esta análise contribuirá para estabelecer a validade de constructo e a validade convergente do instrumento, bem como para avaliar a sua capacidade para diferenciar grupos durante a adolescência.

Amostra e Procedimento

A versão portuguesa do instrumento foi administrada colectivamente, durante o horário escolar normal, a uma amostra de 308 alunos do 11º ano, de escolas secundárias do Porto (Quadro 5). As instruções foram transmitidas oralmente, tendo a administração do instrumento de

Resultados diferenciais

Os resultados do estudo das diferenças, em função do sexo, revelam a existência de diferenças significativas na dimensão social de “assertividade” e na dimensão de “pensamento divergente” (criatividade) a favor dos rapazes, bem como na dimensão social de “cooperação” a favor das raparigas (Quadro 6 e 7).

Quadro 6 - Análise de variância das subescalas de auto-conceito: Valores de F, P e Teste de Scheffé para as diferenças significativas

	Sexo			NSE			Agrupamento		
	F	P	Scheffé	F	P	Scheffé	F	P	Scheffé
Subescalas									
Assertividade	5.822	.02	M>F	---	---	---	11.375	.001	AG4>AG1
Cooperação	22.128	.000	F>M	---	---	---	---	---	---
Res. Problem.	---	---	---	3.48	.03	A>M,B	4.093	.04	AG1>AG4
P. Divergente	5.431	.02	M>F	---	---	---	---	---	---
Prudência	---	---	---	3.17	.04	A>M	4.127	.04	AG1>AG4

M - Masculino; F - Feminino; A - NSE alto; M - NSE médio; B - NSE baixo; AG4 - agrupamento sem matemática; AG1 - agrupamento com matemática.

Quadro 7 - Auto-conceito de competência em função do sexo: Média e desvio padrão

Sexo	Feminino			Masculino			Total		
	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N
Subescalas									
Assertividade	18.14	3.50	183	18.22	3.33	123	18.71	3.43	306
Cooperação	24.49	2.91	182	22.77	3.49	123	23.79	3.26	305
Pens. Diverg.	12.77	2.46	183	14.11	2.96	123	13.31	2.75	306

No que se refere às diferenças em função do NSE, observaram-se diferenças nas dimensões cognitivas de “resolução de problemas” e de “prudência”, a favor do NSE alto (Quadro 6 e 8).

1 O questionário demográfico pretendia recolher informações acerca do agrupamento de estudos escolares, do sexo, das notas escolares do período anterior (2º) e do NSE, a partir da profissão e nível de estudos dos pais.

Quadro 8 - Auto-conceito de competência em função do NSE: Média e desvio padrão

NSE	Alto			Médio			Baixo		
	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N
R. Problemas	25.52	3.58	54	23.57	3.59	138	23.50	2.98	110
Prudência	13.40	2.53	54	12.70	2.60	138	12.90	2.34	110

Observaram-se ainda diferenças nas dimensões cognitivas de “resolução de problemas” e de “prudência”, a favor do agrupamento 1 (com matemática) e na dimensão social de “assertividade”, a favor do agrupamento 4 (sem matemática), (Quadro 6 e 9).

Quadro 9 — Auto-conceito de competência em função do agrupamento de estudos escolares: Média e desvio padrão

Agrupamento	c/ Matemática			s/ Matemática			Total		
	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N
Assertividade	18.09	3.42	137	18.23	3.44	168	18.71	3.43	305
R. Problemas	24.01	3.36	137	23.77	3.53	168	23.89	3.45	305
Prudência	13.10	2.65	137	12.97	2.29	168	13.00	2.46	305

Finalmente, observaram-se dois efeitos de interação significativos, entre o agrupamento e o NSE, para as dimensões cognitivas de “resolução de problemas” ($F= 3.690$; $P< .03$; G.L.= 2) e de “prudência” ($F= 5.959$; $P< .003$; G.L.= 2): os sujeitos de NSE alto e do agrupamento 1 (com matemática), apresentam maior competência percebida nestas duas dimensões cognitivas do auto-conceito.

Discussão

A valorização diferencial dos atributos cognitivos, sociais e de criatividade, na definição da competência, parece ter sido comprovada através dos resultados diferenciais observados neste estudo, em função do sexo, do NSE e do agrupamento de estudos escolares. A pertença a determinados grupos sociais parece, assim, proporcionar experiências e padrões de excelência diferenciados, produzindo diferenciação social.

As diferenças de sexo observadas nas dimensões sociais 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 da “assertividade social” do que as raparigas. 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, enquanto que a assertividade é considerada como uma característica tipicamente masculina. Não se comprovou neste estudo que a assertividade é uma característica importante para a auto-estima positiva das mulheres. Contudo, observou-se 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; Rätty & Snellman, 1992), e os rapazes e as raparigas deste estudo se percebem como igualmente competentes nestes domínios, isto pode significar que no contexto cultural português, o estereótipo que distingue as competências dos homens e das mulheres, em termos de cognitivo-racionais vs. sócio-emocionais respectivamente, não se comprova. Podemos, contudo, estar perante dois tipos de auto-conceito de competência diferentes: um tipo masculino, em que a assertividade social, atributo psicológico visto como tipicamente masculino, é fundamental, e um tipo feminino, em que a cooperação social, atributo psicológico visto como tipicamente feminino, é indispensável. Finalmente, refira-se que os rapazes se percebem como mais competentes no domínio da criatividade do que as raparigas. 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).

As diferenças em função do NSE e do agrupamento de estudos escolares vão no mesmo sentido, evidenciando também

efeitos de interacção significativos. Assim, os sujeitos de NSE alto e do agrupamento 1 (com matemática) apresentam maior auto-conceito de competência, nos domínios cognitivos de “resolução de problemas” e de “prudência na aprendizagem”, do que os sujeitos dos NSE médio e baixo e do agrupamento 4 (sem matemática), respectivamente. Os sujeitos do agrupamento 4 apresentam maior auto-conceito de competência, no domínio da “assertividade social”, do que os sujeitos do agrupamento 1. Os resultados relativos ao NSE parecem corroborar os de estudos portugueses no domínio do auto-conceito académico (Fontaine, 1991a; Veiga, 1990), não apoiando, contudo, os de estudos realizados noutros contextos culturais. Assim, o facto dos sujeitos de NSE alto terem, em geral, melhores resultados escolares, pode explicar o facto de se perceberem como mais competentes nos domínios cognitivos. Perante a escola, como local de aprendizagem de normas sociais, capaz de determinar critérios de avaliação da inteligência e da normalidade e, consequentemente, de recompensar e/ou punir os comportamentos, em função da sua maior ou menor adaptação às exigências imediatas (Faria, 1995), ficam reforçados, em termos de auto-conceito de competência, os alunos com melhores resultados escolares, que geralmente provêm de NSE mais favorecidos. As diferenças neste estudo observam-se, para as duas dimensões cognitivas (“resolução de

problemas” e “prudência”), entre o NSE alto e o médio, a favor do primeiro, e entre o NSE alto e o NSE baixo, apenas para a dimensão de “resolução de problemas”, a favor do primeiro. O NSE médio constitui um caso particular pela importância que atribui ao sucesso escolar, como forma privilegiada de mobilidade social ascendente, reforçando critérios de exigência e de esforço, em relação ao sucesso escolar (Faria & Fontaine, 1993). Tais critérios, de elevada exigência, não se compadecem com resultados escolares médios, e a pressão familiar para a obtenção de resultados elevados, parece ter efeitos negativos no auto-conceito de competência cognitiva dos alunos de NSE médio. O mesmo não acontecerá com os sujeitos de NSE baixo, para quem os resultados médios podem ser indicadores de sucesso, porque são superiores aos esperados e obtidos pela família (Fontaine, 1991b).

No que se refere às diferenças em função do agrupamento de estudos escolares, comprova-se que os sujeitos que frequentam o agrupamento com matemática, apresentam melhor auto-conceito de competência cognitiva do que os que frequentam o agrupamento sem matemática. Assim, a escolha de agrupamentos com matemática parece estar relacionada com um auto-conceito superior nos domínios cognitivos de “resolução de problemas” e de “prudência na aprendizagem”. A conotação de elevada dificuldade associada à matemática, exige

padrões motivacionais que resistam às dificuldades e obstáculos iniciais, frequentes na aprendizagem desta disciplina, associados a um conceito positivo de competência cognitiva, observado neste estudo nos sujeitos de NSE alto e do agrupamento 1. Este agrupamento parece estar associado à possibilidade de escolher um leque mais alargado de alternativas vocacionais, ligadas a profissões de maior prestígio social (médico, engenheiro), para as quais a escolha da matemática é importante. A única diferença observada a favor do agrupamento 4, refere-se à dimensão social de “assertividade”. Este facto pode estar ligado aos domínios de estudo dos alunos do agrupamento 4, que frequentavam na sua maioria áreas ligadas à comuni-

cação e às relações públicas, que serão mais susceptíveis de promover nos sujeitos as competências de transmissão e defesa de ideias, valores e opiniões.

A observação, neste estudo, de diferenças no auto-conceito de competência, em função do sexo, do NSE e do agrupamento de estudos escolares, evidencia a importância de factores relacionados com os contextos de vida dos sujeitos e com o percurso escolar, nomeadamente no que se refere às escolhas vocacionais, na produção de diferenças. Demonstra ainda a importância de explorar as diferenças, através de instrumentos com boas qualidades psicométricas, capazes de evidenciar as especificidades culturais do contexto português, em vez de meramente reproduzir estereótipos sociais.

Bibliografia

- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Belk, S., & Snell, W. (1986). Beliefs about women: components and correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 403-413.
- Brantlinger, E. (1990). Low-income adolescents' perceptions of school, intelligence, and themselves as students. *Curriculum Inquiry*, 20, 305-324.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcement in intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.

- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Eccles, J., Jacobs, J., & Harold, R. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Atribuições para o sucesso escolar na adolescência: Avaliação em contexto natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- 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., 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.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- 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.
- Goldstein, G., & Hersen, M. (1990). *Handbook of psychological assessment*. New York: Pergamon Press, Inc.
- Goodnow, J. J. (1990). Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. *Human Development*, 33, 81-107.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Review*, 107, 139-155.
- 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.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muller, J.-L., Gullung, P. & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: Une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- Newson, J., Newson, E., & Barnes, P. (1977). *Perspectives on school at seven years old*. London: George Allen & Unwin, Ltd.
- Parish, T. S. (1991). Ratings of self and parents by youth: Are they affected by family status, gender and birth order? *Adolescence*, 26, 105-112.
- Pollio, H. R., Humphreys, W. L., & Eison, J. A. (1991). Patterns of parental reaction to student grades. *Higher Education*, 22, 31-42.
- Räty, H., & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, 23-34.
- Rosenberg, M., & Simmons, R. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-159.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness. On development, depression & death*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Sherif, C. W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quarterly*, 6, 375-398.
- Snellman, L., & Räty, H. (1992). Intelligence at school. Social psychological analysis of a multi-faced concept. *Nordisk Pedagogik*, 2, 89-94.
- 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.
- Veiga, F. H. (1990). *Auto-conceito e disrupção escolar dos jovens*. Tese de doutoramento em Psicologia Educacional. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- 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.