

AVALIAÇÃO DO AUTO-CONCEITO GLOBAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

EVALUTION OF GLOBAL SELF-CONCEPT IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Rita Barros
Instituto Piaget- Portugal
rbarros@gaia.ipiaget.org
José António Marques Moreira
Universidade Aberta- Portugal
jmoreira@univ-ab.pt

RESUMO

A presente investigação centra-se nos processos de mudança do auto-conceito no período designado por pós-adolescência e traduz-se num estudo comparativo entre os níveis de auto-conceito global de estudantes do ensino superior iniciantes e finalistas. Recorrendo a uma metodologia de cariz quantitativo, a nossa amostra foi constituída por 552 sujeitos. Para a avaliação do nível de auto-conceito global valemo-nos da adaptação do *Self Description Questionnaire III* realizada por Faria e Fontaine (1992) a estudantes universitários portugueses. Concluímos que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes, apesar dos iniciantes apresentarem um nível de auto-conceito global inferior aos finalistas. Estes resultados podem ser compreendidos a partir das experiências e ansiedades vivenciadas pelos estudantes do ensino superior, quer no processo de adaptação ao contexto académico, no caso dos que estão a iniciar a formação, quer na antecipação de reais dificuldades de inserção no mercado de trabalho, no caso dos finalistas.

INTRODUÇÃO

A transição para o ensino superior implica um alargado leque de transformações na vida do jovem, associadas às exigências sociais de maior autonomia e independência pessoal. Estas exigências proporcionam um conjunto de experiências desafiantes, mas potencialmente stressantes, que implicam o desenvolvimento de novas relações interpessoais e a adaptação a novos contextos (Dias & Fontaine, 2001; Santos & Almeida, 2001). A adaptação académica implica uma maior responsabilização pelos próprios actos, uma maior capacidade para lidar com a mudança, para gerir o tempo, para lidar adequadamente com situações de stress e para elaborar projectos de planos futuros. Assim, enquanto que alguns estudantes encaram o ingresso no ensino superior como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, reflectindo níveis moderados de stress, outros vivenciam este processo como um momento de crise (Beyers & Goossens, 2003).

Por outro lado, os estudantes que se encontram na recta final da sua formação superior e prestes a integrar o mercado de trabalho, também se deparam com desafios importantes que implicam a capacidade de auto-exploração e o desejo de alcançar, preservar e sublinhar a sua autonomia e independência pessoal. Esta transição também se poderá afigurar como elemento indutor de stress, dadas as incertezas e ambiguidades, no que diz respeito ao primeiro emprego, e os actuais desafios da nova organização do trabalho e do mundo actual.

As instituições de ensino superior, para além da formação científica e técnica, têm vindo a evidenciar uma maior preocupação com as componentes humanas e relacionais e com as dimensões sócio-afectivas, designadamente com os conceitos que anexam o prefixo auto (Stocker & Faria, 2009), salientando o papel de variáveis que ultrapassam o domínio cognitivo, como por exemplo o auto-conceito, no desempenho académico e profissional (Simões & Serra, 1987; Faria & Fontaine, 1990; Janeiro & Marques, 1999). Não obstante a diversidade e heterogenidade na definição do constructo, o auto-conceito é, de forma global, entendido como a percepção que o sujeito tem de si mesmo, tendo como sustentação um *rationale* teórico de inspiração cognitivo-construtivista, segundo o qual o processo de auto-construção realiza-se através da forma como os indivíduos representam ou estruturam cognitivamente o mundo (Marsh & Hattie, 1996). Actualmente, a maior parte da investigação aceita os contributos dos modelos estruturais do auto-conceito, modelos que evocam o carácter desenvolvimental. Neste referencial, o auto-conceito é composto por múltiplas facetas ou dimensões organizadas de forma hierárquica Com base nas

experiências de vida, o sujeito retira informações acerca de si próprio, estruturando-as em categorias de síntese mais simples de forma a organizar toda a experiência, conferindo-lhe sentido. Estas experiências organizam-se em diferentes áreas que representam facetas específicas do auto-conceito, sendo a sua relevância relativa condicionada pela fase do ciclo vital no qual o indivíduo se encontra. De qualquer das formas, todas estas áreas estão vinculadas à dimensão geral do auto-conceito, e organizam-se hierarquicamente, sabendo-se que as áreas mais valorizadas pelo sujeito terão um maior impacto na percepção que tem de si. Na base desta hierarquia encontram-se as situações específicas com as quais o indivíduo se confronta que, apesar de mais instáveis, isto é, potencialmente mais inconsistentes e dissonantes em relação ao auto-conceito geral, podem não provocar, de forma mais directa e imediata, mudanças na percepção global que o sujeito tem de si, tendencialmente mais estável (Marsh & Hattie, 1996). No entanto, esta percepção global condiciona a forma como os indivíduos se adaptam às transições de vida, permitindo "prever a realização profissional, inserção social e o bem-estar global dos indivíduos" (Lima Santos, Rurato & Faria, 2000, p. 207). A transição da escola para o trabalho parece influenciar as dimensões avaliativas do auto-conceito, como é o caso da auto-eficácia. As competências adquiridas na escola terão que ser aplicadas no contexto laboral e o elevado auto-conceito está associado a profissões mais diferenciadas, que envolvem um maior grau de autonomia, de capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas. "*In general, the transition from school to work has less favourable consequences for self-esteem, self-efficacy and authenticity for lower class youth than it does for middle-and-upper-class youth*" (Gecas & Mortimer, 1987, p. 274).

Por todos estes aspectos, interessa às instituições de ensino superior conhecer de que forma se altera o auto-conceito dos jovens, desde que iniciam a sua formação até ao momento que estão prestes a ingressar no mercado de trabalho, no sentido de apurarem práticas pedagógicas mais consistentes e direccionadas. De facto, a importância do auto-conceito em contexto escolar tem vindo a ser alvo de atenção na literatura científica subordinada ao tema (Simões, 2001; Faria, 2003), designadamente na sua relação com a promoção de competências desejáveis ao exercício da futura actividade profissional (e. g. Melo, 2005). Actualmente, a investigação relativa ao auto-conceito orienta-se em diferentes sentidos.

Alguns estudos centram-se no apuramento de instrumentos de avaliação do constructo e na clarificação da terminologia usada, enquanto que outros analisam o impacto dos factores sociais e culturais no auto-conceito, a sua natureza hierárquica e os seus efeitos nos aspectos vivenciais dos sujeitos (Hattie & Marsh, 1996). A investigação que desenvolvemos enquadra-se nesta segunda orientação e toma o conceito de si próprio como um organizador e regulador da acção, que poderá facilitar a atribuição de significado às experiências passadas e incentivar os projectos futuros. É vasta a literatura que se dedica ao processo de desenvolvimento do auto-conceito (Hattie, 1992), mas a grande maioria dos estudos centra-se na infância e adolescência, sendo a idade adulta mais frequentemente negligenciada. Assim, o estudo comparativo que desenvolvemos parte do pressuposto de que se registam mudanças nos níveis de auto-conceito global entre os estudantes que se encontram a iniciar a sua formação superior e os estudantes que se encontram prestes a ingressar no mercado de trabalho, com vantagem para estes últimos.

MÉTODOS

Neste estudo pretendemos, fundamentalmente, analisar as diferenças no auto-conceito global entre alunos do ensino superior, no início e final da sua formação, atendendo em simultâneo às variáveis idade, sexo, nível socio-económico e nível sócio-cultural. A natureza da indagação levou-nos a considerar pertinente um estudo quantitativo, não experimental, comparativo, com carácter transversal, inserindo-se num referencial teórico de inspiração cognitivo-construtivista e de cariz nitidamente desenvolvimental, ao privilegiar a percepção subjectiva dos jovens sobre o seu próprio desenvolvimento.

O universo em estudo foi constituído por estudantes do ensino superior, a frequentar o *Campus Académico de Vila Nova de Gaia*, ao nível da formação inicial, num total de 2427 estudantes, distribuídos pela Escola Superior de Educação (2159) e pela Escola Superior de Saúde (268) do Instituto Piaget. A amostra foi recolhida junto dos estudantes que se encontravam inscritos nos 1º e 4º anos dos Cursos de Educação e Saúde. Por se tratar de uma amostra por conveniência, seleccionada em função da acessibilidade, não podemos tomá-la como representativa da população portuguesa a frequentar o ensino superior, pelo que os resultados não são passíveis de generalizações. A nossa amostra ficou, assim, constituída por 552 sujeitos, com idades compreendidas entre os 17 e os 54 anos, sendo a média de 22,87 e o desvio padrão de 3,859. Em relação à variável sexo, 438 (79,3%) pertencem ao sexo feminino e 114 (20,7%) ao sexo masculino. Duzentos e cinquenta dos alunos da amostra (45,3%) frequentam o 1º ano do ensino superior e 302 alunos frequentam o 4º ano (54,7%). A operacionalização da variável nível socioeconómico teve por base a categorização da actividade profissional desenvolvidas pelos pais. Os

resultados desta categorização foram posteriormente, aglutinados nos três níveis socioeconómicos definidos (baixo, médio e alto). A maior parte da amostra (40,2%) situa-se num nível baixo, 21,75% correspondem a um nível elevado e 33,7 % dos sujeitos pertencem ao nível médio. De igual forma, definimos três níveis na operacionalização na variável nível sociocultural (baixo, médio e alto), a partir das habilitações académicas dos pais. Mais de metade dos sujeitos que pertencem à nossa amostra situam-se num nível sociocultural baixo (52,9%), 29,2% situam-se num nível médio e apenas 15% pertencem ao nível elevado.

Relativamente ao instrumento de avaliação optámos por recorrer ao *SDQ III - Self Description Questionnaire*- dirigido a jovens adultos e dividido em 13 dimensões do auto-conceito (domínio académico, área verbal, área da matemática, aparência física, competência física, relação com os pais, relações com os pares do mesmo sexo, relações com os pares do sexo oposto, estabilidade emocional, honestidade/fiabilidade, resolução de problemas, valores espirituais/religião, global), organizadas em três grandes facetas: auto-conceito académico, auto-conceito não académico e auto-conceito global. Para o nosso estudo utilizámos precisamente a sub-escala de auto-conceito global, relativamente unidimensional e sem conteúdo específico, composta por itens que permitem inferir o valor próprio e a auto-eficácia, aplicáveis a muitas áreas específicas (Marsh, 1996). A sub-escala de auto-conceito global é composta por 12 itens (3, 16, 29, 42, 55, 68, 81, 94, 107, 120, 131, 135) e as suas pontuações variam entre um mínimo de 12 e um máximo de 96. Cerca de metade dos itens são apresentados em ordem inversa (3, 29, 55, 68, 94, 131). As respostas recaem numa escala tipo *Likert* de 8 pontos, desde 1 (discordo totalmente) até 8 (concordo totalmente). Para além das qualidades psicométricas evidenciadas por este instrumento de avaliação e da sua referência no campo internacional como o instrumento mais completo, a opção pela sua utilização, justifica-se, também, pelo facto, de já ter sido adaptado à população portuguesa por Faria e Fontaine (1992). Nesta adaptação, o valor do *alpha* de Cronbach situa-se entre os 0.74 e os 0.94. No que diz respeito à análise factorial, “apesar das escalas do *SDQ III* não se apresentarem tão claramente distintas na amostra portuguesa como na amostra australiana, constatámos que o agrupamento de certos itens de escalas diferentes tem sentido na fase de desenvolvimento que o jovem adulto atravessa” (Faria & Fontaine, 1992, p. 47). A avaliar pelas qualidades psicométricas satisfatórias que apresenta, parece-nos de todo legitimada a sua utilização. Acresce ainda o facto de que este é um instrumento que se tem revelado útil para a investigação, planeamento e avaliação da intervenção no âmbito do auto-conceito em adolescentes e jovens adultos do contexto escolar português (Azevedo & Faria, 2003; Faria & Azevedo, 2004)

A recolha de dados realizou-se durante o período lectivo cedido por professores que se disponibilizaram a colaborar. Aos alunos foram garantidos o anonimato e a confidencialidade individual dos resultados.

RESULTADOS

Para análise estatística dos dados recolhidos recorremos ao SPSS- *Statistical Package for the Social Sciences* - versão 18. Os procedimentos estatísticos adoptados passaram pela estatística descritiva e inferencial. Considerando o tamanho da amostra e o facto dos dados não escaparem à distribuição normal, optámos pela estatística paramétrica. Utilizámos a média como medida de tendência central e recorremos também ao desvio padrão como medida de dispersão. Usámos o t-test para amostras independentes e a análise de variância multifactorial (ANOVA). O nível de significância foi definido para um intervalo de 95% de confiança.

A análise comparativa estabeleceu-se entre o início e o final da formação superior, considerando ainda as variáveis sociodemográficas. Assim, e relativamente à comparação entre as variáveis auto-conceito global e ano de frequência do ensino superior, verificamos, com base no t test para amostras independentes, que não existe uma diferença significativa entre os dois anos de formação considerados, $t(552) = -2,17$, $p < 0,938$.

Relativamente à questão do género, mais uma vez, verificamos a inexistência de diferenças significativas entre os níveis de auto-conceito apresentados pelos sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, $t(552) = -1,86$, $p < 0,711$. Verificamos, ainda, que a ausência de diferenças entre homens e mulheres se repete quer no início ($t(250) = -0,219$, $p < 0,628$), quer no final da formação superior ($t(302) = -1,25$, $p < 0,275$). Ao analisarmos apenas os indivíduos do sexo masculino ($N= 114$) quanto ao nível de auto-conceito, verificámos que não se registam diferenças estatisticamente significativas nas médias entre o 1º ($M= 70,83$) e o 4º ano ($M= 73,66$) de formação, $t(114) = -2,83$, $p < 0,283$). E se considerarmos apenas os sujeitos do sexo feminino ($N= 438$), verificamos que também não se registam diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ($M= 73,02$) e o 4º ano ($M= 76,24$) de formação quanto às médias de auto-conceito global, $t(438) = -3,22$, $p < 0,426$. No que diz respeito à comparação das variáveis auto-conceito global e nível socioeconómico, através de uma ANOVA, verificamos que não existem diferenças, $F=$

0,635, $p < 0,53$. As ANOVA's efectuadas por ano de frequência permitem, também, verificar que não existem diferenças nos níveis de auto-conceito global de acordo com o nível socioeconómico, quer nos estudantes do 1º ano ($F = 1,64$, $p < 0,196$), quer nos estudantes do 4º ano ($F = 0,262$, $p < 0,77$). A comparação do auto-conceito global em função do nível sociocultural, considerados os resultados da ANOVA, não evidenciou quaisquer diferenças significativas, ($F = 0,244$, $p < 0,784$). Também as ANOVA's efectuadas por ano de frequência permitem concluir que não existem diferenças nos níveis de auto-conceito global de acordo com o nível sociocultural, quer nos estudantes do 1º ano ($F = 0,135$, $p < 0,874$), quer nos estudantes do 4º ano ($F = 0,231$, $p < 0,794$).

CONCLUSÕES

Da análise dos resultados obtidos poderemos verificar que, no que diz respeito à relação entre o nível de auto-conceito global e o ano de frequência no ensino superior (1.º e 4.º anos), os resultados do nosso estudo não apontam para diferenças significativas, apesar dos estudantes no início da formação apresentarem um nível de auto-conceito global inferior aos finalistas. Em Portugal, resultados semelhantes foram encontrados por Seco (1993), apesar deste se centrar especificamente numa das dimensões do auto-conceito, designadamente no auto-conceito escolar. Se considerarmos que os alunos finalistas são mais velhos do que os alunos que se encontram a iniciar o seu percurso ao nível do ensino superior, outros estudos (Marsh, 1989; Cairns *et al.*, 1990; Rosenberg, 1979 e Tashakkori *et al.* 1990, cit. Dias & Fontaine, 2001) prevêem um aumento da auto-estima na adolescência tardia e início da idade adulta. Cairns *et al.* (1990) afirmam que, apesar da estabilidade normativa, se regista uma tendência para uma evolução favorável que se traduz numa maior estabilidade estrutural e no incremento dos seus aspectos positivos, para os quais contribuem as vivências universitárias. No entanto, opiniões opostas são veiculadas nos estudos de Wylie (1979, cit. Marsh *et al.*, 1984, p. 941-942), sustentadas na ideia de que, com a idade, aumenta o nível de aspirações do sujeito e o seu contacto com a realidade, o que gera um nível mais elevado de frustração, com todas as implicações em termos do seu auto-conceito. Segundo eles, não parecem existir evidências contundentes de que existe um efeito da variável idade no auto-conceito global, entre os 6 e os 50 anos. Os resultados de estudos realizados em Portugal com estudantes do ensino superior, como os Dias & Fontaine (2001) e Valente (2002) não registaram diferenças no auto-conceito/auto-estima em função da idade dos sujeitos.

De acordo com o *Youth in Transition Study 1966-74* e o *Michigan Panel Study* (cf. Gecas e Mortimer, 1987), regista-se uma estabilização da auto-estima na transição da adolescência para a vida adulta. Também segundo Gecas & Mortimer (1987), o auto-conceito é bastante estável no tempo, designadamente a auto-estima (uma vez que se refere às componentes avaliativas). O estudo de Cairns *et al.* (1990) constata uma gradual subida do auto-conceito, mas não foram encontradas grandes descontinuidades no seu desenvolvimento, relacionadas com o *terminus* da adolescência. Segundo estes autores, a adolescência tardia é um período do ciclo vital com modestos aumentos na avaliação de vários aspectos do auto-conceito. É possível que os nossos resultados sejam o reflexo desta mesma subida gradual, mas pouco expressiva, do auto-conceito ao longo do tempo. Não podemos deixar de frisar que a diferença entre a média de idades dos estudantes iniciantes e finalistas é de apenas três anos, sendo de admitir que os processos desenvolvimentais exijam um maior período de tempo para serem captados pelas metodologias transversais. De facto, no 1º ano de formação, a média de idade registada foi de 21,23, com um desvio padrão de 3,702, enquanto que no 4.º ano a média subiu para 24,23, com um desvio padrão de 3,442. Adiantamos que a subida registada nos níveis de auto-conceito global, apesar de não ser estatisticamente significativa, poderá traduzir-se num aumento lento e progressivo, pelo que podemos falar de uma estabilidade relativa ou numa mutabilidade pouco expressiva.

No que toca às eventuais diferenças entre o nível de auto-conceito global e o género, e apesar de muitos autores considerarem que a percepção global que o sujeito tem de si é mais favorável no sexo masculino (Marsh *et al.*, 1993; Marsh, 1989; Cairns *et al.*, 1990; Fontaine, 1991a; Block e Robins, 1993; Bailey *et al.* 1987, cit. Dias & Fontaine, 2001), o nosso estudo registou níveis mais elevados de auto-conceito global no sexo feminino, muito embora as diferenças entre sexos não seja estatisticamente significativa. Assim sendo, à semelhança de investigações como a de Dias & Fontaine (2001) ou de Marsh (1994), concluímos que não se observam diferenças de género em relação aos níveis de auto-conceito global, quer na amostra global, quer no início ou final da formação superior.

No que diz respeito, às eventuais diferenças nos níveis de auto-conceito global em função do nível socioeconómico, alguns estudos mostram que a auto-estima é maior no nível socioeconómico elevado (Fontaine, 1991b; Griffiore *et al.*, 1990 e Rosenberg, 1965, 1979; cit. Dias & Fontaine, 2001), mas, à semelhança do nosso, o estudo de Dias & Fontaine (2001) não estabelece diferenças entre os níveis de auto-estima em função do nível socioeconómico a que pertencem os estudantes universitários. Assim, a

ideia de que o estatuto socioeconómico tem impacto na forma como os sujeitos se concebem não parece colocar-se nesta fase da pós-adolescência, particularmente ao nível das vivências no ensino superior. É possível que a sua influência seja mais expressiva nas incursões da vida profissional e na idade adulta propriamente dita, na medida em que as expectativas sociais são, nessa fase, mais incisivas quanto a estas questões.

Por último, relativamente às eventuais diferenças nos níveis de auto-conceito global em função do nível sociocultural, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, isto apesar de Valente (2002) ter concluído que os pais com habilitações académicas mais elevadas mostram-se mais capazes de apoiar os filhos na construção de um elevado auto-conceito global, isto quando existe uma relação de vinculação segura entre pais e filhos.

Quando pensamos nos estudantes que se preparam para ingressar o mercado de trabalho, identificamos um conjunto de preocupações que condicionam o conceito de si mesmo. O modelo de ensino resulta muitas vezes numa desmotivação para a realização escolar e a área de formação a que o jovem se dirige nem sempre recai nas suas preferências, mas depende das oscilações dos mercados de trabalho. Acresce ainda o facto de que são raros os cursos que garantem a segurança de que o jovem atinja de forma imediata a independência financeira na vida adulta. A saturação de algumas áreas de actividade e a ameaça recorrente do desemprego empurram muitos jovens para ocupações pouco diferenciadas, pouco desafiantes e pouco exigentes em termos de competências profissionais específicas que, em nenhum caso, favorecem o seu auto-conceito. Quando estas estratégias não são accionadas, o jovem vivencia então as angústias associadas à entrada na vida activa. Elas traduzem-se na procura do primeiro emprego, através do envio do *curriculum vitae* (a maior parte das vezes sem existir qualquer experiência profissional, que é comumente requisitada pelas entidades empregadoras) e nas decepções das primeiras recusas. A preparação teórica de muitos cursos superiores não se faz acompanhar de uma componente prática, através da qual as competências possam ser aplicadas ao vivo e em situação real, o que coloca sérios entraves ao desenvolvimento do jovem. Actualmente, em qualquer nível sociocultural, esta fase do ciclo de vida gera este tipo de preocupações, psicologicamente muito mais ansiogénicos que nas gerações anteriores.

Se a antecipação do ingresso no mercado de trabalho é geradora deste tipo de experiências, uma mudança radical que ocorre no momento da entrada para o ensino superior prende-se com o afastamento face a alguns dos pares que partilharam o desenvolvimento com o jovem ao longo do período da adolescência. Os percursos divergentes dos amigos que constituíam o grupo de pares, faz com que o jovem sinta o desaparecimento das suas referências afectivas e coloca-o face a outros desafios que passam pelo estabelecimento de novas redes relacionais, suficientemente compensadoras em relação a outras perdas. Este processo de desvinculação e as inerentes inseguranças intensificam-se ainda mais quando o estudante é obrigado a sair de casa dos pais e a viver deslocado dos seus anteriores contextos de vida. Trata-se de desafios que, a par de outros especificamente relacionados com as vivências académicas e com as exigências de adaptação a um novo ciclo de ensino, podem ser, no seu conjunto, elementos de perturbação no processo de transição para o ensino superior.

Globalmente, a convergência de resultados indiciadores de que são ténues as vantagens dos alunos finalistas em termos de auto-conceito, quando comparados com os alunos no início da sua formação superior, leva-nos a equacionar que a par de uma tendência desenvolvimental para a estabilização do auto-conceito, as vivências nestas fases de transição, e as ansiedades com que em ambos os casos os jovens se confrontam acabam por amortecer eventuais mudanças mais visíveis que pudessem ter lugar.

Por outro lado, mais do que o impacto de variáveis de natureza sociodemográfica, parece que os processos desenvolvimentais relativos à construção do auto-conceito, dependem das vivências dos sujeitos e da sua história de vida, assim como da influência que os outros significativos têm nessa autopeise.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A., & FARIA, L. (2003). O auto-conceito no ensino secundário português: Estudo das qualidades psicométricas do SDQ III. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10 (8), Ano 7o, 305-315.
- BEYERS, W. & GOOSSENS, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, vol 18, nº 4, 363-382.
- BLOCK, J. & ROBINS, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.

- CAIRNS, E.; MCWHIRTER, L.; DUFFY, U. & BARRY, R. (1990). The stability of self-concept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*, 11, 937-944.
- DIAS, M.G. & FONTAINE, A. (2001). *Tarefas Desenvolvimentais e Bem-estar de Jovens Universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FARIA, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. Em C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- FARIA L. & FONTAINE, A.M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SQD I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- FARIA, L. & FONTAINE, A.M. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- FARIA, L. & AZEVEDO, A. (2004). Manifestações Diferenciais do Auto-conceito no Fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- FONTAINE, A.M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e a realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- FONTAINE, A.M. (1991b). O conceito de si próprio no Ensino Secundário: Processo de Desenvolvimento Diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- GECAS, V. & MORTIMER, J. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In *Self and Identity: Perspectives across lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HATTIE, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Erlbaum Associates.
- HATTIE, J. & MARSH, H.W. (1996). Future Directions in Self-concept Research. In *Handbook of Self-concept*. New York Wiley.
- JANEIRO, I. & MARQUES, J.F. (1999). Auto-estima e atitudes de planeamento e de exploração da carreira em jovens do 9º e 11º anos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, nº 34, 83-99.
- LIMA SANTOS, N., RURATO, P. & FARIA, L. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2, (XVIII), 203-219.
- MARSH, H.W.; BARNES, J.; CAIRNS, L. & TIDMAN, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, nº 5, 940-956.
- MARSH, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- MARSH, H.W. & BYRNE, B.M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self-concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 49-58.
- MARSH, H.W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, nº3, 439-456.
- MARSH, H. & HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In *Handbook of Self-concept*. New York: John Wiley & Sons.
- MELO, R. C. (2005). Auto-conceito e Desenvolvimento de Competências Relacionais de ajuda: Estudo com estudantes de enfermagem. *Revista Referência*, II.ª Série-n.º 1, 63-71.
- PRIMI, R.; VENDRAMINI, C.M.; SANTOS, A. & FILHO, M.F. (1999). Impacto das variáveis sócio econômicas no desempenho de candidatos ao ensino superior. In Ana Paula Soares, Salvador Araújo e Susana Caires (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, vol. VI. Braga: APPORT.
- ROSENBERG, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- SANTOS, L., & ALMEIDA, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- SECO, G.M. (1993). O auto-conceito escolar em educadoras de infância: um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº 1, 119-139.
- SIMÕES, M.F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Edições Plátano.
- STROCKER, J. & FARIA, L. (2009). Auto-conceito e Adaptação ao Ensino Superior: Estudo Diferencial com Alunos da Universidade do Porto. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- VALENTE, I. (2002). *Auto-conceito em estudantes de enfermagem*. Coimbra: Quarteto.