



Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria

Competência Social em Contexto de Carreira e Autoconceito

Marta Alexandra Gonçalves Nogueira

Leiria
julho de 2012



Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria

Competência Social em Contexto de Carreira e Autoconceito

Marta Alexandra Gonçalves Nogueira

Tese submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Mestre em Psicologia Social e Organizacional, sob a Orientação da Professora Doutora Liliana Faria

Leiria
julho de 2012

Tese de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Liliana Faria, apresentado ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Organizacional, conforme o Despacho nº 23130/2008 da DGES, publicado na 2ª Série do Diário da República, em 10 de Setembro de 2008.

Dedicatória

Dedico este trabalho à memória dos meus avós maternos António Martins de Oliveira Gonçalves e Maria de Lourdes Bento da Cunha que tão cedo partiram, mas que estão sempre tão presentes nas minhas lembranças compondo com ternura o dia-a-dia, e que sempre me ensinaram a não desanimar perante as adversidades da vida. Custou-me muito este percurso, mas inspirando-me muitas vezes no que passaram, depois de cair levantei-me e mesmo com vontade de desistir lutei até ao fim. É com alegria que sinto a missão de dever realizado e o fechar de mais uma etapa, mas com muita tristeza de não vos poder abraçar nesta hora tão especial. Se há uma coisa que posso dizer com o coração repleto amor, alegria e orgulho é que fui uma neta sempre muito amada, saudades é tudo o que sinto!

Agradecimentos

Aos meus Pais e Irmão simplesmente por serem quem são, é a eles que dedico o meu percurso académico e o concretizar de um sonho. Devo-lhes tudo aquilo que sou! Em especial à minha mãe que me deu uma lição de coragem de vida e que me ensinou a ser persistente.

À Professora Doutora Liliana Faria, pela orientação cuidada e disponível, pela segurança e rigor impressos em tudo, pelas discussões e reflexões permanentes. Enfim... por ser uma mentora exímia, com um toque que atribui significado às vivências pessoais. Pela perspicácia com que conduziu este processo que em muito contribuiu para o meu crescimento pessoal.

Ao Professor Doutor José Magalhães e à Doutora Margarida Oliveira, o meu sincero obrigado pelo imenso apoio partilhado e pela grande ajuda ao longo da minha caminhada enquanto mestranda.

À minha madrinha Clara Antão e ao meu primo Luís Antão obrigado pelo carinho e encorajamento, pois o que nos separa são meros quilómetros.

Ao meu primo Hernâni Nogueira, um obrigado pela preocupação constante, pelos telefonemas e pelas respostas de força e de ânimo aos meus “não posso ir”...

À minha amiga Cecília Henriques, pela amizade por ter sentido junto comigo, todas as angústias e felicidades, acompanhando cada passo de perto. A verdadeira amizade deixa marcas positivas que o tempo jamais poderá apagar!

Ao João Martinho, pela constante boa disposição, pela amizade, conversas, alegria e sobretudo por todos os sorrisos e gargalhadas.

À minha amiga e colega de trabalho Tânia Granjeiro pela grande ajuda nesta etapa e pela sua amizade, e apoio depositados, além da companhia. E, por me ter dado a conhecer pessoas maravilhosas: Sérgio Granjeiro, Filipe Caetano, David Oliveira, João Figueiredo, Patrick Neves, Marta Cavalheiro e Luís Mónico melhor convívio, não poderia encontrar. A ela e a todos eles, o meu muito obrigado por me terem acolhido no seu grupo de amigos, pela amizade, dedicação, paciência, compreensão e pelos momentos de diversão que passamos juntos.

À colega e amiga Elisabete Ferreira pelo apoio incondicional ao longo do meu percurso profissional e na concretização deste projecto. Nenhum caminho é longo demais quando uma amiga verdadeira nos acompanha. Obrigado por tudo em todos os momentos Betita!

Às colegas do Mestrado, que partilharam comigo parte desta caminhada. Agradeço especialmente à Filipa Kingwell e ao Mário Rui Ferreira, pela amizade, troca de experiência, companheirismo e pelos momentos agradáveis que passamos juntos.

Aos amigos Eurico Santos, Nelson Pinto e Pedro Jesus, pelas conversas “online” com momentos de descontração e palavras de otimismo e encorajamento, que muito me ajudaram neste trabalho, muito obrigada. São o exemplo de que a amizade perdura além da distância.

Ao Tiago Ferreira por ter sido a pessoa que aturou mais de perto as minhas preocupações, dúvidas, inseguranças e os meus desabafos. Obrigada pelas revisões atentas e opiniões valiosas. Mas agradeço, em especial, pela dedicação constante, presença e cumplicidade.

Aos que estiveram mais próximos de mim.

Competência Social em Contexto de Carreira e Autoconceito

Resumo

A competência social é um construto multidimensional que abrange um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceitos e que, deste modo, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e, em particular, no funcionamento escolar e profissional, afetando as relações com os professores e pares e o sucesso acadêmico e profissional (Lemos & Menezes, 2002). Por sua vez, o autoconceito, também descrito na literatura como um construto multidimensional que engloba um sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do desempenho do *self* nos diferentes contextos e tarefas em que o sujeito se envolve, diz respeito à imagem que o sujeito tem de si próprio e aquilo que acredita ser (Veiga, 2006). A carreira é um exemplo de um processo sócio relacional (Blustein, 2011). Exige a capacidade do indivíduo para avaliar os conhecimentos de si e do meio, bem como para selecionar e implementar recursos sociais adequados para lidar com tarefas de carreira e desafios específicos. Tendo em consideração a falta de estudos teóricos e empíricos sobre a compreensão das competências sociais e do autoconceito no âmbito da carreira dos jovens adolescentes, este estudo tem como objetivo principal caracterizar as competências sociais em contexto de carreira e o autoconceito em alunos do 8º ano, bem como, analisar possíveis diferenças nos resultados em função de variáveis sociodemográficas. Além disso, pretende-se, ainda, analisar a influência do autoconceito nas competências sociais em contexto de carreira e vice-versa. Para o efeito, participaram neste estudo 306 estudantes de ambos os sexos, 163 raparigas (53,3%) e 143 rapazes (46,7%), com idades compreendidas entre 12 e 16 anos ($M=13,28$; $DP=0,590$). Estes jovens encontram-se a frequentar o 8º ano de escolaridade, em três estabelecimentos de ensino público da zona norte do país. Foram administrados dois questionários de auto relato, a Prova de Avaliação de Competência Social em contexto de Carreira (PACS-Car, Candeias, 2005 adaptada por Araújo & Taveira, 2009) para avaliar as competências sociais de carreira e, o Piers-Harris Children's Self Concept Scale-2 (PHCSCS-2 – Piers & Herzberg, 2002, adaptado por Veiga, 2006), para avaliar o autoconceito. Os resultados indicam que os rapazes apresentam níveis mais elevados de desempenho pobre, ansiedade e popularidade, quando comparados com as raparigas e que os alunos mais novos apresentam níveis de desempenho excelente, aspeto comportamental e ansiedade superiores aos adolescentes mais velhos. Verificou-se, ainda, que as competências sociais em contexto de carreira parecem influenciar positivamente o autoconceito e vice-versa. São retiradas implicações para o processo de intervenção na carreira com jovens.

Palavras-chave: Competência Social, Auto Conceito; Carreira, Orientação Vocacional

Social Competence in Context of Career and Self

Abstract

Social competence is a multidimensional construct that encompasses a set of learned behaviors, socially accepted and thus plays a key role in human development in general, and in particular in the educational and vocational functioning, affecting relationships with teachers and peers and professional and academic success (Lemos & Menezes, 2002). In turn, the self-concept, also described in the literature as a multidimensional construct that encompasses a system of descriptive and evaluative representations about the performance of self in different contexts and tasks that the subject is involved, it relates to the image that the subject has of himself and what he believes to be (Veiga, 2006). A career is an example of a relational social process (Blustein, 2011). Requires an individual's ability to evaluate the knowledge of himself and of the environment, and to select and implement appropriate social resources to deal with career tasks and challenges. Given the lack of theoretical and empirical studies on the understanding of social skills and self-concept in the career of young adolescents, this study's main objective is to characterize the social skills in the context of career and self-concept in students of 8th grade, such as to analyze possible differences in results according to socio-demographic variables. In addition, we also intend to analyze the influence of self-concept in social skills in the context of career and vice versa. In this study, participated 306 students of both genders, 163 girls (53.3%) and 143 boys (46.7%), aged between 12 and 16 years ($M=13.28$, $SD=0.590$). These young students are attending the 8th grade in three public schools localized in the north of the country. There were given two questionnaires by self-report, Proof of Social Competency in career context (PACS-Car, Candeias, 2005 adapted by Araújo & Taveira, 2009) to evaluate the social skills of career and the Piers-Harris Children's Self Concept Scale-2 (PHCSCS-2 – Piers & Herzberg 2002, adapted by Veiga, 2006), to evaluate the self-concept. The popularity results indicate that boys have higher levels of poor performance, anxiety and popularity when compared with girls, and that younger students have excellent performance levels, behavioral aspect and anxiety are superior than older adolescents. It was also verified that the social skills in career context seem to positively influence the self-concept and vice versa. Implications to the process of intervention in young people's career are removed.

Keywords: Social Competence, Self Concept, Career, Vocational Guidance

Índice

Resumo.....	xi
Abstract.....	xii
Introdução.....	19
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	23
1. Competências sociais em contexto de carreira.....	23
1.1 Competências Sociais – definição.....	23
1.2 Competências sociais e variáveis sociodemográficas: sexo e idade	26
1.3 Competências sociais e o contexto escolar.....	27
1.4 Competências sociais e o desenvolvimento de carreira.....	30
2. Autoconceito.....	32
2.1 Autoconceito – definição.....	32
2.2 Autoconceito e variáveis sociodemográficas: sexo e idade.....	34
2.3 Autoconceito e contexto escolar.....	35
2.4 Autoconceito e desenvolvimento de carreira.....	37
Capítulo 2 - Metodologia	39
1. Objetivos do estudo.....	39
2. Hipóteses de investigação.....	39
3. Participantes.....	40
4. Instrumentos de medida.....	42
5. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	45
Capítulo 3 – Resultados	47
1. Resultados da PACS-Car em alunos do 8º ano de escolaridade	47
2. Resultados a Pacs-Car em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função do sexo.....	48
3. Resultados a Pacs-Car em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função da idade.....	50
4. Resultados da PHCSCS-2 em alunos do 8º ano de escolaridade.....	53
5. Resultados a PHCSCS-2 em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função do sexo.....	54
6. Resultados a PHCSCS-2 em alunos do 8º ano de escolaridade estudo das diferenças em função da idade.....	56

7. Estudo das correlações entre as competências sociais de carreira, tal como avaliadas pela PACS- Car e o auto conceito, tal como avaliado pelo PHCSCS-2	58
8. Estudo do efeito preditor do auto conceito, tal como avaliado pelo PHCSCS- 2, nas competências sociais de carreira, tal como avaliadas pela Pacs – car.....	61
9. Estudo do efeito preditor das competências sociais de carreira, tal como avaliado pelo Pacs – Car , no autoconceito, tal como avaliadas pela PHCSCS - 2.....	67
Capítulo 4 – Discussão dos resultados.....	75
Capítulo 5 – Conclusão.....	81
Referências	85

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por sexo e idades (N=306).....	41
Tabela 2 - Distribuição dos participantes por escola (N=306)	41
Tabela 3 - Medidas descritivas das dimensões da Pacs - Car e resultados do one sample t test considerando a amostra global	47
Tabela 4 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de Autoconceito (PHCSCS-2) e resultados do one sample t test e do T-teste para amostra independentes considerando a variável sexo	49
Tabela 5 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de PACS-car dos jovens adolescentes e resultados do T-teste para amostras independentes	52
Tabela 6 - Medidas descritivas das dimensões do questionário PHCSCS-2 e resultados do one sample t test considerando a amostra global	53
Tabela 7 - Medidas descritivas das dimensões do PHCSCS - 2 e resultados do one sample t test e do T-teste para amostras independentes considerando a variável sexo	53
Tabela 8 - Medidas descritivas das dimensões do PHCSCS-2 e resultados do one sample t - test e do T-teste para amostras independentes considerando a variável idade	57
Tabela 9 - Matriz de correlações entre as dimensões das competências sociais de carreira, tal como avaliadas pela PACS –Car e as várias dimensões do auto conceito, tal como avaliado pelo PHCSCS- 2	60
Tabela 10 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PACS-Car e as variáveis sociodemográficas e as dimensões do PHCSCS-2 – Step 1	62
Tabela 11 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PACS-Car e as variáveis sociodemográficas e as dimensões do PHCSCS-2 – Step 2	63
Tabela 12 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PACS-Car e as variáveis sociodemográficas e as dimensões do PHCSCS-2 – Step 3.....	65
Tabela 13 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PHCSCS-2 e as variáveis sociodemográficas e as dimensões da PACS-Car – Step 1.....	68
Tabela 14 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PHCSCS-2 e as variáveis sociodemográficas e as dimensões da PACS-Car – Step 2.....	69
Tabela 15 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PHCSCS-2 e as variáveis sociodemográficas e as dimensões da PACS-Car – Step 3.....	71

Introdução

Os seres humanos são seres eminentemente sociais, que partilham com os outros quase todas as dimensões e etapas da sua existência. Desde a capacidade básica dos recém nascidos para assegurar a sua sobrevivência até às interações mais complexas e elaboradas que os adultos estabelecem entre si, encontramos uma série de comportamentos sociais e uma incrível variabilidade inter-sujeitos (Langeveld, Gundersen, & Frode, 2012). Neste âmbito as competências sociais são consideradas muito importantes para um desenvolvimento adequado das interações sociais e conseqüentemente, das questões associadas à carreira

A mudança atual nas áreas económicas, sociais, políticas e do mercado laboral, exige dos jovens uma atitude pró-ativa para gerirem a construção da sua própria carreira. Desta forma, as carreiras já não são escolhidas, mas construídas através das opções realizadas nos múltiplos papéis ao longo da vida (Herr, 2001, 2008). O indivíduo desempenha papéis de estudante, família, comunidade e lazer, delineando um estilo de vida próprio (Gysbers & Henderson, 2005; Super, 1990; Super & Sverko, 1995). A forma como uma pessoa se percebe a si própria tem um profundo efeito social, psicológico e mesmo biológico (Purkey & Stanley, 2001). O desenvolvimento de carreira dos indivíduos, tem sido influenciado por constantes mudanças sociais e tecnológicas que se tem verificado, a par de uma crescente imprevisibilidade do mercado de trabalho (Madeira, 2006; Vieira & Coimbra, 2006).

A percepção do mundo profissional e o ajuste do indivíduo a esse mundo, de forma satisfatória, constitui um dos objetivos mais importantes para a vida de cada indivíduo. A par disso, e uma vez que a necessidade de escolha se torna mais perseverante na fase da adolescência (Lucchiari, 1993), a prática de orientação deverá ser incutida na vida escolar desde cedo, decorrendo em paralelo com trajeto de vida do indivíduo (Néricsi, 1983), para que este cresça e se desenvolva do modo mais pleno e saudável possível. A prática de orientação deverá, ainda, valorizar o indivíduo como um todo (Peavy, 1996), concentrando-se, constantemente, nas suas próprias características, tais como o autoconceito, o autoconhecimento, as preferências, os interesses, as aptidões ou a personalidade (Taveira & Silva, 2008) e, que não poderão ser, de modo algum, encaradas como estanques ao longo do tempo mas, antes, como constructos susceptíveis de serem desenvolvidos e aperfeiçoados à medida que o sujeito se desenvolve (Imaginário, 1997).

Independentemente da frequência com que cada sujeito se envolve em relações sociais, está claro que, no geral, passamos muito tempo das nossas vidas a interagir com os outros,

esta interação proporciona um aumento da autoestima e bem-estar pessoal quando as relações são satisfatórias. Na nossa sociedade, o êxito pessoal e social está relacionado com a sociabilidade do indivíduo e com as suas competências de relacionamento interpessoal e, no caso dos adolescentes, competências para interagir com os pares e com adultos significativos fazem parte do desenvolvimento desejável. Estas relações entre iguais constituem oportunidades únicas para que se desenvolvam as competências sociais (Arándiga & Tortosa, 1996). Tendo em consideração o supra referido, tem-se observado na literatura psicológica, uma inquietude face à explicação dos processos inerentes às intervenções vocacionais desenvolvidas em contexto escolar. Assim, é fundamental compreender qual a imagem que os adolescentes têm de si próprios e aquilo em que acreditam ser, bem como quais as competências que possuem, quer a nível intelectual mas também a nível social, de modo a que possam ser desenhadas metodologias de intervenção neste âmbito, mais adaptadas aos mesmos. Nesse sentido, o estudo que aqui se apresenta tem como objetivo analisar e discutir a ligação entre estes dois constructos, o de competências sociais em contexto de carreira e o de autoconceito, bem como as suas implicações para a intervenção vocacional.

Assim, num primeiro capítulo da dissertação, abordam-se as ideias principais do corpo teórico que sustentam os conceitos referidos, as competências sociais de carreira e o autoconceito.

Num segundo capítulo, descreve-se a metodologia geral do estudo empírico exploratório; o objetivo do estudo, as hipóteses de investigação, a caracterização dos participantes, os instrumentos de medida selecionados para o estudo, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados da investigação realizada, nomeadamente, os estudos de caracterização e das diferenças das competências sociais de carreira e do autoconceito, em função das variáveis sociodemográficas sexo e idade, o estudo de correlação das variáveis em estudo e, por último, o estudo do efeito preditor do autoconceito nas competências sociais de carreira e vice-versa.

No quarto capítulo, procede-se à discussão dos resultados obtidos fazendo a sua respetiva interpretação, e tendo como suporte o quadro conceptual discriminado neste trabalho.

Por último, conclui-se este trabalho através da apresentação de algumas das limitações inerentes ao estudo, assim como, através da discussão de implicações para a prática da

intervenção vocacional de jovens adolescente e para o desenvolvimento de investigações futuras dentro desta temática.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

Ao longo deste primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico. Este sistematiza e discute o estado da arte dos constructos que fazem parte do cerne do tema, nomeadamente, as competências sociais em contexto de carreira e o autoconceito.

Relativamente ao primeiro, as competências sociais em contexto de carreira, é analisado primeiramente o conceito de competências sociais e a sua relação com as variáveis sociodemográficas sexo e idade. Apresenta-se ainda, uma breve descrição da literatura relativa às competências sociais em contexto escolar. Por último, aborda-se as competências sociais e a sua relação com o desenvolvimento da carreira.

No que concerne ao segundo, o autoconceito, é, igualmente, analisado o conceito de autoconceito e a sua relação com as variáveis sociodemográficas sexo e idade. Apresenta-se também, uma breve descrição da literatura relativa ao autoconceito em contexto escolar e a sua relação com o desenvolvimento da carreira. Nesta revisão, é tida em consideração literatura fundamental na área, mas também um conjunto de estudos mais recentemente publicados.

1. Competências Sociais em Contexto de Carreira

1.1 Competências Sociais – definição

O surgimento do termo competência na literatura científica percorre um itinerário que vai desde o behaviorismo ao construtivismo. Investigadores tal como Chomsky (1965,1986) e McClelland (1973, 1976), apesar de se situarem em áreas distintas de estudo, desempenharam um papel pioneiro no debate acerca do tema em epígrafe, destacando-se, depois, muitos outros que examinaram e desenvolveram numerosas propostas de abordagem das competências.

Um dos desafios mais presentes na história da Psicologia é a compreensão da competência social. Mediante uma abertura gradual às variáveis contextuais no desenvolvimento e desempenho, temos assistido, nas últimas décadas, a uma progressiva afirmação de modelos mais holísticos e sistémicos com o objetivo de apresentarem a complexidade e o dinamismo deste conceito (Almeida & Roazzi. 1988; Candeias & Almeida, 2005; Mettrau & Almeida. 1996). Este interesse não é de estranhar, na medida em que grande

parte da nossa vida é passada em interação com outras pessoas. Contudo, definir o que constitui um comportamento socialmente competente não é uma tarefa fácil. Em maior ou menor medida, todos temos uma ideia de quando o indivíduo se está a comportar de forma competente numa dada situação. No entanto, no momento de fornecer uma definição específica, não é fácil encontrar um consenso. A ausência de uma teoria geral que abarque, na prática, a avaliação e o treino de competências sociais, é talvez uma das principais lacunas deste tema. A ausência de uma definição universalmente aceite, a existência de uma variedade de componentes selecionados segundo a intuição de cada investigador e a falta de um modelo que guie a investigação sobre as competências sociais, são problemas atuais que ainda não foram resolvidos (Caballo, 1997).

A natureza complexa das competências sociais tem dado lugar a uma série de definições. Meicheimbaum, Butler e Grudson (1981), afirmam que é impossível encontrar uma definição consistente de competência social, dado que esta está parcialmente dependente do contexto. A competência social deve ser considerada dentro de um determinado padrão cultural, e os padrões de comunicação variam amplamente entre as culturas e dentro de uma mesma cultura, dependendo de fatores como a idade, o sexo, a classe social e a educação. Além disso, o nível de eficácia demonstrado por uma pessoa dependerá daquilo que deseja atingir na situação particular em que se encontra. O comportamento considerado apropriado numa determinada situação pode não o ser noutra. O indivíduo transporta para as situações as suas próprias atitudes, valores, crenças, capacidades cognitivas e um estilo único de interação. Porém, em geral, as competências sociais podem ser consideradas como um conjunto de comportamentos interpessoais complexos. O termo “competência” utiliza-se para indicar que a competência social não constitui um traço de personalidade, mas sim um conjunto de comportamentos adquiridos e aprendidos (Arándiga, & Tortosa, 1996). Por sua vez, Dodge (1985) identificou fatores comuns às competências sociais: a reatividade e a disposição para responder às estimulações do ambiente (e.g., atenção, sensibilidade, adequação das reações próprias às circunstâncias) e a eficácia social, que conjuntamente com outros componentes característicos são observados como interagindo na gênese do comportamento socialmente competente. A competência social não resulta somente da presença dos seus componentes, mas também das interfaces entre eles. Assim, deste modo, Bunk (1994), definiu a competência social como a capacidade de adaptação social, a predisposição para a colaboração ou o espírito de equipa. Vaughn e Hogan (1990), referem que a competência social inclui diferentes dimensões interrelacionadas, sendo que, nenhuma dimensão por si a

permite caracterizar adequadamente. Estes autores encaram a competência social como um constructo difícil de definir, e que presume habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados, relações positivas com os outros e cognição social apropriada à idade. Já Caballo (1993), menciona que a competência social é um conjunto de condutas adotadas por um indivíduo num contexto interpessoal que exprime os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de uma forma apropriada à situação (no ambiente familiar, escolar, laboral, etc.), respeitando essas condutas nos outros, e que geralmente resolve os problemas imediatos que possam surgir na interação, menorizando a probabilidade de futuros problemas. Segundo González (2000), as competências sociais são um conjunto de dimensões que o indivíduo pode desenvolver e colocar em jogo numa situação interpessoal. Para esta autora, as dimensões que envolvem a competência social tem tendência a manifestar-se de acordo com a especificidade das situações, que por sua vez apreenderão variáveis pessoais, fatores ambientais e interação entre ambos. Segundo Spencer (2003, citado in Aguiar, 2009) as competências sociais residem na habilidade para adquirir determinados resultados (positivos) mediante interações interpessoais. De acordo Sassu (2007, citado in Aguiar, 2009), a competência social reparte-se em três critérios: qualidades individuais, estão relacionadas com o carácter da criança, com a sua baixa dependência dos adultos, capacidade de humor, empatia entre outros; as capacidades sociais, estão ligadas à assertividade, capacidade de justificar as suas ações, capacidade para fazer parte de um grupo, participar em discussões, mostrar interesse pelos outros, etc.; e, por fim, as qualidades de relacionamento com os pares, os autores mencionam como exemplo o facto de a criança ser habitualmente aceite pelos outros, ser convidada para brincar e trabalhar e ser observada pelos outros como uma amiga.

Tal como referido anteriormente, embora não haja uma definição de competências sociais que seja consensualmente aceite, Michelson, Sugai, Wood, e Kazdin (1987) propõem uma definição operacional com os seguintes componentes: (1) as competências sociais são adquiridas, principalmente através da aprendizagem (e.g., mediante a observação, a imitação, o ensaio e a informação); (2) as competências sociais incluem comportamentos verbais e não-verbais, específicos e discretos; (3) as competências sociais supõem iniciativas e respostas efetivas e apropriadas; (4). as competências sociais aumentam o reforço social (e.g., as respostas positivas do próprio meio social); (5) as competências sociais são recíprocas por natureza e supõem uma correspondência efetiva (e.g., a reciprocidade e coordenação de comportamentos específicos); (6) a prática das competências sociais é influenciada pelas

características do meio (e.g., a especificidade situacional). Isto é, fatores como a idade, o sexo e o estatuto do recetor afetam o comportamento social do sujeito; (7) os défices e excessos de comportamentos sociais podem ser especificados e objetivados a fim de intervir. Deste modo, a competência social tem sido considerada, na literatura mais atual, como um constructo multidimensional e interativo que compreende fatores sociais/interpessoais, cognitivos e emocionais (Candeias et al., 2008; Lemos & Menezes, 2002), que inclui um conjunto de comportamentos que as pessoas aprendam ao longo da vida e que permite o acesso aos pensamentos dos outros, sentimentos e comportamentos (Candeias & Almeida, 2005). Assim, a competência social desempenha um papel central no desenvolvimento humano, uma vez que permite a utilização de comportamentos sociais e adaptativos, e o estabelecimento de relações positivas (Lemos & Menezes, 2002). A falta de competências sociais restringe as relações individuais e de grupo de adolescentes (cf. Feitosa, 2007). Além disso, o uso inadequado dessas habilidades influencia o bem-estar dos jovens, quer a nível académico, quer profissional (Pinto, Taveira, Candeias, Araújo, & Mota. 2012).

1.2 Competências Sociais e variáveis sociodemográficas: sexo e idade

Como referido anteriormente, a competência social pode variar em função de fatores como o sexo e a idade. Nesse sentido, neste ponto do trabalho apresentamos alguns dados relativos a essa variação.

Antes de mais importa dizer que, os traços biológicos relativos ao sexo, não se manifestam de uma forma pura, isto é, são sempre mediados pela educação. A desigualdade ligada ao sexo é biológica e socioculturalmente determinada; as raparigas e os rapazes propendem a assumir comportamentos sociais diferentes, de forma a adequarem-se aos estereótipos sexuais vigorantes no seu meio (Palacios & Hidalgo, 1993). Assim sendo, tipicamente, as raparigas parecem comportar-se de forma mais pró-social do que os rapazes (Denhan, 1998; Eisenberg & Fabes, 1998). LaForniere e Dumas (1996) verificaram que as raparigas são mais competentes socialmente e apresentam menos problemas de comportamento durante a adaptação à escola, do que os rapazes. No estudo de Ceconello e Koller (2003), as raparigas obtiveram resultados superiores aos dos rapazes na medida global de competência social, nas escalas confiança, autoeficácia e competência total, sendo, igualmente, consideradas mais competentes socialmente. Estudos mais recentes consideram que as raparigas exibem mais comportamentos pró-sociais, porque actuam mais em contextos

em que estes comportamentos são estimulados, como por exemplo, a conversação com pares (Zakriski, Wright, & Underwood, 2005). Além disso rapazes e raparigas parecem diferir no seu comportamento social, porque os seus grupos, segregados sexualmente, estimulam comportamentos que poderão não surgir fora do grupo, ou seja, num outro contexto. O contexto poderá assim explicar algumas das incoerências encontradas ao longo dos estudos que analisam o impacto do género (Zakriski et al., 2005). Assim, as raparigas, em geral parecem ser são mais empáticas e menos agressivas do que os rapazes, bem como mais adaptadas e mais competentes nos seus relacionamentos sociais (Zahn-Waxler, Cole & Barrett, 1991). As raparigas mostram-se mais tímidas e fisicamente menos agressivas do que os rapazes face à provocação dos pares (Leaper, 2000). Enquanto na relação com os adultos, os rapazes reagem de forma mais agressiva às instruções do que as raparigas, mostram-se mais agressivas face ao controlo direto, sobretudo quando o adulto é uma mulher (Walsh, Pepler, & Levene, 2002).

Relativamente à idade, os estudos mostram que as crianças mais novas controlam menos as influências que vêm do meio, correspondendo mais aos estereótipos sexuais (Caspi & Roberts, 2001). Contudo, à medida que a criança vai crescendo e obtendo maior controlo nos contextos em que atua poder-se-ão diminuir estas diferenças sexuais.

Cecconello e Koller (2003), verificaram que as crianças mais velhas (8/9 anos) obtiveram um melhor desempenho do que as crianças mais novas (6/7 anos) nas escalas iniciativa a competência, o que sugere uma diferença entre idades para a competência social. No estudo de Mondell e Tyler (1981), também se registou a mesma diferença significativa, com melhores resultados para as crianças mais velhas (9/10 anos) relativamente às mais novas (7/8 anos). De acordo com Kliewer (1991), esta diferença deve-se ao facto de as crianças mais jovens possuírem menos estratégias para lidarem com situações contrárias do que os adolescentes e adultos, visto que ainda estão a desenvolver as suas habilidades cognitivas e a sua experiência é limitada, quando comparada à de uma criança mais madura.

1.3 Competências sociais e o contexto escolar

A importância dada às competências sociais em áreas como a psicologia da saúde e a psicologia da educação, tem vindo a aumentar e repercute-se no facto de cada vez mais estas serem utilizadas quer com um enfoque remediativo, quer com um enfoque preventivo (Arándiga & Tortosa, 1996).

As competências sociais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento e funcionamento social adaptativo dos indivíduos e na sua adaptação comportamental a diferentes contextos, nomeadamente na escola e no trabalho, bem como na família e na sociedade em geral (Schoon, 2009; Warnes, Sheridan, Geske, & Warnes, 2005).

Relativamente ao contexto escolar, este não é apenas um contexto de aprendizagem, mas também num contexto onde o indivíduo se desenvolve do ponto de vista social. Aliás, uma das tarefas centrais do período escolar consiste no desenvolvimento de aptidões sociais que promovam a integração e a manutenção de relações sociais gratificantes com companheiros de idades aproximadas (Rocha & Morais, 1999).

O processo de ensino e aprendizagem envolve situações de interação professor-aluno e aluno-aluno, que demonstram a importância de estudar a competência social em contexto escolar. Na realização de um exercício o aluno utiliza o autocontrolo para ouvir ou ler a instrução, a auto percepção como forma de saber se compreendeu ou se necessita de mais informações para prosseguir, a assertividade para colocar perguntas ao professor ou a um colega e a auto-eficácia para avaliar o seu desempenho no exercício. O aluno tem de compreender o conteúdo, interagir com pares e professores, sendo que essas interações demandam um nível ajustado de competência social, que lhe permitir obter êxito (Trianes, Muñoz, & Jiménez, 1997).

No contexto escolar, a importância das competências sociais centra-se nos comportamentos menos positivos que os alunos têm com os seus pares e com os adultos. O comportamento disruptivo dificulta a aprendizagem, e, se esta disrupção alcança níveis de agressividade elevados constitui uma fonte de *stress* para o professor e implica consequências negativas para os colegas do aluno, conduzindo à deterioração das relações interpessoais e do rendimento escolar (Candeias & Almeida, 2005)

A investigação neste domínio evidencia que a aceitação pelos pares é um dos indicadores mais fiáveis do ajustamento psicológico na adolescência e na idade adulta (Almeida, 1997). As crianças que são negligenciadas pelos pares, e sobretudo as que são rejeitadas, constituem grupos de risco de vários problemas na infância e na adolescência (Bierman, 2004). Uma baixa autoestima ou isolamento social podem ser consequências da falta de competências sociais adequadas (Arándiga & Tortosa, 1996).

Um dos aspetos que é abordado com frequência é a relação entre as competências sociais e os distúrbios comportamentais. Problemáticas como o insucesso académico, a delinquência juvenil e o consumo de substâncias relacionam-se de forma negativa com as

competências sociais, do mesmo modo que, a popularidade e o bom rendimento académico estão positivamente associados com as competências sociais (Arándiga & Tortosa, 1996).

Estudos revelam, igualmente, que as crianças que são aceites pelos pares tendem a apresentar melhor ajustamento escolar, níveis mais elevados de amizade e atuam em meios sociais mais ricos (e.g., Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). A investigação tem demonstrado, igualmente, que a competência social se relaciona fortemente com a realização académica (Lemos & Menezes, 2002). Vários estudos (e.g., Bryan, 1982; Deshler, Schumaker, Warner, Alley, & Clark, 1980; Gresham, 1981; Gresham & Reschly, 1987) mostram que quando comparadas crianças com dificuldades de aprendizagem com crianças com rendimentos académicos ditos normais, as crianças com dificuldades são menos aceites ou mais rejeitadas pelo grupo de pares, apresentam défices em vários comportamentos sociais positivos e evidenciam níveis mais elevados de comportamento social negativo. Também, segundo Lopes e Cruz (1998), as crianças que mostram dificuldades de aprendizagem, parecem demonstrar falhas nas relações interpessoais, aparecendo no grupo das “menos escolhidas” pelos pares aquando das avaliações sociométricas. Por sua vez, segundo Ladd, Kochenderfer e Colenan (1997), as crianças que no início da escolaridade apresentam níveis elevados de rendimento académico propendem a ter um número mais ampliado de amigos dentro da turma. O que sugere que, talvez estas crianças que se envolvem ativamente nas tarefas escolares sejam vistas pelos pares como fonte de ajuda e orientação, colocando-se assim numa posição benéfica para a criação de relações de amizade (Ladd et al., 1997). Determinadas investigações apontam que o relacionamento com pares coopera para um maior ajuste escolar (Ladd et al., 1997), enquanto outras defendem que é o ajustamento académico que circunscreve a qualidade das relações com pares (Fraser, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose, & Guo, 2005). Além disso, as crianças com maiores níveis de competências sociais tendem a apresentar maiores níveis de exatidão das respostas que dão, de comportamentos de escuta, de capacidade de levar a cabo uma tarefa e de seguir instruções e tempos nessa mesma tarefa (Gresham & Reschly, 1986). De acordo com Del Prette e Del Prette (2001, 2002) as crianças e jovens estudantes com habilidades sociais pobres são mais propensos a sofrer de aprendizagem com deficiência. Na verdade, poucas habilidades sociais têm uma influência negativa sobre a qualidade das relações com colegas e professores que, por sua vez, contribui para um menor acesso à informação e uma maior dificuldade em sua construção do conhecimento. Além disso, essas dificuldades podem ter um impacto negativo sobre motivação dos alunos e sua vontade de se envolver em tarefas

acadêmicas. Assim, as crianças, grupos de pares, as famílias e os professores são definidos como o principal foco dos programas de intervenção para promover a inclusão social e competências nas escolas.

1.4 Competências Sociais e o Desenvolvimento de Carreira

Apesar do reconhecimento crescente da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento dos alunos, são poucas as pesquisas que combinam a competência social com a orientação vocacional.

A orientação vocacional pode ser encarada como um processo de promoção do desenvolvimento vocacional, ele próprio inserido num âmbito mais alargado, o do desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Fonseca, 1994).

O desenvolvimento vocacional constitui-se como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, referenciando-se à confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projetos de vida multidimensionais, ao longo da vida (Campos, 1991, Ribeiro, 2004). O indivíduo é o ator do seu próprio desenvolvimento vocacional, interagindo com os diferentes microsistemas (família, escola, grupo de amigos) com quem estabelece relações. O desenvolvimento vocacional dos jovens implica uma perspectiva da identidade e a reformulação dos projetos de vida multidimensionais, como também, uma contextualização social (Gonçalves & Coimbra, 2007). Quando se promove a dimensão vocacional, promovem-se as múltiplas dimensões do desenvolvimento psicológico, nomeadamente, cognitivo, moral, social, porque são inseparáveis (Gonçalves & Coimbra, 2007). A promoção da dimensão vocacional passa por um processo sistemático e intencional que ajuda os alunos a escolher a carreira profissional e a ganhar habilidades de construção de carreira (Railienė & Gudžinskienė, 2012). As competências da carreira são um sistema de conhecimentos, capacidades e atitudes que servem como base para o autoconhecimento, para o conhecimento das oportunidades do meio, bem como para a construção e implementação de decisões de carreira em coordenação com as decisões realizadas noutras esferas da vida (Sokolova & Stanišauskienė, 2007). As competências de carreira permitem ao indivíduo planear, analisar criticamente e avaliar sua própria carreira. Assim, escolhas de carreira adequadas têm um impacto enorme na socialização bem-sucedida de um indivíduo.

Deste modo, podemos afirmar que o desenvolvimento vocacional é um exemplo de um processo relacional (Blustein, 2011), que requer competências sociais. Estas competências permitem que os indivíduos trabalhem juntos, cooperarem com os outros, estabeleçam e alcancem objetivos mútuos e, principalmente, se adaptem a um dos contextos de vida mais socialmente orientados: o mercado de trabalho (Pinto et al., 2012). De acordo com Savickas (2005) é dentro das relações sociais que os indivíduos desenvolvem seus projetos de trabalho e, adquirem conhecimentos sobre os seus esforços e compromisso.

O desenvolvimento de competências de carreira sociais é impossível sem a aquisição e expressão de competências sociais. As competências sociais são vistas como fatores-chave que facilitam o desenvolvimento de uma personalidade madura, a integração do indivíduo na sociedade e a carreira bem-sucedida de um indivíduo. Desempenham um papel central no desenvolvimento de carreira, uma vez que eles permitem que aos indivíduos estabelecer relações positivas com os outros e adotar comportamentos adequados em situações sociais. Além disso, as competências sociais permitem que os indivíduos possam selecionar e implementar recursos sociais adequados para lidar com tarefas de carreira e desafios específicos. Assim, as competências sociais permitem atualizar as competências de carreira e garantir uma transição bem-sucedida da escola-mercado de trabalho, bem como promover uma socialização positiva (Railienė & Gudžinskienė, 2012).

2. Autoconceito

2.1 Autoconceito – Definição

Foi a partir da década de 70, que apareceu a evolução do estudo do autoconceito, com o autor James William (1980), o primeiro investigador a dar importância a este conceito na perspetiva psicológica (Costa, 2000).

O autoconceito emerge como um elemento central e integrador da personalidade com contributos significativos para a realização e ajustamento académico e vocacional, integração social e bem-estar psicológico dos indivíduos, ao longo do seu ciclo de vida (Byrne, 1996; Fontaine, 1991; Faria & Fontaine, 1990; 1992; Lima & Seco, 1990; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Inicialmente, o autoconceito foi, tendencialmente, considerado como um constructo unidimensional, ou seja, existia apenas um fator geral de autoconceito. Ou, no caso de se considerarem subfatores, estes eram dominados por um fator geral e, portanto, fortemente dependentes deste (Marsh & Craven, 2006). Este modelo unidimensional influenciou a construção dos próprios instrumentos que permitiam avaliar o autoconceito, que embora distinguíssem uma série de subescalas que permitiam avaliar aspetos mais específicos do autoconceito, eram subjugados ao fator geral.

A partir da década de 80, alguns autores (e.g., Harter, 1982; Marsh & Craven, 2006), começam a desenrolar estudos e a interrogar-se sobre a natureza do autoconceito como constructo unidimensional, colocando este modelo em causa, passando a ser conceptualizado como um construto multidimensional. Para os defensores do modelo multidimensional (Harter, 1982) a avaliação do autoconceito global não deve ser inferida a partir do somatório dos itens que avaliam atributos específicos, mas sim através de uma escala independente que inclua itens que se dirijam diretamente à perceção e satisfação globais da criança sobre si. Atualmente, o autoconceito é consensualmente considerado como um constructo multidimensional (Marsh & Craven, 2006). Diferentes domínios foram identificados em vários estudos, nomeadamente, o domínio académico, o aspeto físico, o domínio social e o comportamental (Bear, Minke, & Manning, 2004; Harter, 1982; Marsh & Craven, 2006; Piers & Herzberg, 2002). O autoconceito é, assim, visto como um processo homogéneo (Custódio, Domingues, Vicente, Silva, Dias & Coelho, 2010) sendo também um construto multidimensional que engloba atitudes e sentimentos relacionados com as capacidades,

aparência e aceitabilidade social dos indivíduos, funcionando como organizador da ação e qualificando-se como um elemento primordial da personalidade (Faria & Azevedo, 2004). O autoconceito é um núcleo que vai sendo construído através da experiência com o meio, das interpretações que o próprio faz dessa mesma experiência, sendo influenciado pelas autoavaliações do próprio sobre o seu valor e os seus comportamentos e as avaliações dos outros significativos para o indivíduo (Shavelson & Bolus, 1982). Trata-se de um processo, simultaneamente, cognitivo e social (Harter, 2006). Ao ser dependente dos processos cognitivos, ele irá desenvolver-se à medida da maturação dos processos cognitivos que determinam a organização do autoconceito. Ou seja, as particularidades e limitações de cada fase de desenvolvimento vão determinar as características e organização das auto-representações. Ao mesmo tempo, é a experiência de socialização, e particularmente a interação com os pais, que vai determinar, em grande parte, o conteúdo e valência das auto-representações (Harter, 2006). Harter (2006) refere dois processos fundamentais que vão progressivamente sendo possíveis e que possibilitam a evolução do autoconceito de acordo com o desenvolvimento dos processos cognitivos: a diferenciação e a capacidade de integração. Por um lado, a diferenciação vai permitir criar auto-avaliações diferentes ao longo de vários domínios das experiências e, também fazer a distinção entre o autoconceito real e o ideal, que poderão ser comparados, e cuja discrepância percebida poderá afetar o autoconceito. Por outro, a capacidade de integração vai permitir, a partir de generalizações sobre o *self* em situações específicas, a construção de constructos de ordem superior sob a forma de traços, e ainda o aparecimento de um sentido global do seu valor próprio.

O autoconceito é crucial quer na construção da personalidade, quer na determinação do comportamento. De forma direta ou mediada, a concepção que um indivíduo tem de si próprio e do seu valor influencia o seu comportamento, de tal modo que se acontecerem mudanças na percepção de si, acontecerão também mudanças no comportamento, independentemente de haver ou não alteração da realidade externa (Purkey & Stanley, 2001; Rogers, 1947).

No que concerne, às influências sociais na evolução do autoconceito, a mais importante é naturalmente a que decorre da interação com outros indivíduos, especificamente com os que são significativos para o sujeito. Cada convivência com os outros é uma indicação da competência ou incompetência do indivíduo, do seu valor próprio, persuadindo as pessoas significativas, mais do que qualquer outro fator, a forma como o indivíduo se interpreta e reconhece a si mesmo (Burns, 1982).

2.2 Autoconceito e variáveis sociodemográficas: sexo e idade

Tal como relativamente às competências sociais também, o autoconceito pode variar em função de fatores como o sexo e a idade. Mudanças importantes a nível cognitivo, físico e nas expectativas sociais, ocorrem durante a adolescência, onde existe uma multiplicidade de *selves* que varia em função do contexto social (Harter, 1996).

As investigações relativas às diferenças do autoconceito em função dos sexos mostram que as diferenças entre rapazes e raparigas se manifestam menos em dimensões globais do autoconceito de si próprio e mais nos domínios específicos. As diferenças de autoconceito em função do sexo tendem a ser consistentes com estereótipos tradicionais, tais como a transcendência masculina no autoconceito nos domínios das relações com os pares do sexo oposto, a estabilidade emocional e a competência não académica, a supremacia feminina no autoconceito no domínio académico e, na linguagem e na honestidade/fiabilidade (Fontaine, 1991b). Do mesmo modo, Veiga (1995) encontrou no seu estudo com adolescentes, um autoconceito superior na dimensão social e, um autoconceito inferior nas escalas relacionadas com as auto percepções intelectuais e motivacionais, nas raparigas. Por sua vez, os rapazes detêm uma supremacia nas dimensões de popularidade, aparência física e ansiedade (Piers, 1969, citado por Veiga, 1995).

Fontaine (1991), encontrou diferenças no autoconceito em função do sexo, assinalando que as raparigas em comparação com os rapazes, têm um entendimento mais positivo no domínio social, mas subestimam no domínio físico a sua aparência e competência física. As raparigas são vistas como sendo mais competentes, sobretudo na expressividade, aceitação dos outros e verbalização dos sentimentos (Faria, 2001, 2002). No entanto, menosprezam a sua aparência e competências físicas, devido aos elevados padrões de exigência relativos a aspetos físicos e aos ideais de beleza (Faria & Azevedo, 2004).

Os rapazes têm um rendimento mais elevado nos conteúdos relacionados com a matemática, tendo as raparigas um maior rendimento em aspetos relacionados com conteúdos verbais (Veiga, 1995). No entanto, os estudos elaborados por Fontaine (1991a, 1991b) não denotaram diferenças de sexo no autoconceito de competência da matemática. E, Veiga (citado por Fontaine, 1991b), no autoconceito de competência académicas em função sexo, não apurou diferenças. Segundo Costa (2000), as raparigas, analogamente aos rapazes, têm um alto autoconceito verbal e um baixo autoconceito a matemática. Manso (2010) e Costa (2000) apontam que o autoconceito físico em crianças e adolescentes, é mais sublimado nos

rapazes. De acordo com, Hartes (1996, citado por Costa, 2000) as raparigas são menos satisfeitas com aparência, o que as conduz a um autoconceito mais baixo, mas em oposição acham a atratividade física mais importante que os rapazes (Costa, 2000).

Relativamente à idade, segundo Marsh (1989), a evolução do autoconceito em função da idade, pode ser representada graficamente pela forma côncava – U – demonstrando no início da adolescência que há um declínio do autoconceito, que se reverte no período médio da mesma, ou seja que volta a aumentar no fim da adolescência e início da fase adulta. Também, Faria e Azevedo (2004), evidenciam um decréscimo no valor de autoconceito à medida que a idade avança, o que poderá ser explicado pela auto-avaliação positiva e irrealista dos mais novos que se contrapõe à crescente noção de realismo que os sujeitos vão adquirindo ao longo do tempo. No início da adolescência o autoconceito pode ser mais irrealista, e provocar comportamentos desajustados, devido às auto percepções que são mais suscetíveis à deformação (Harter, 1993, cit in Faria, 2005). Os estudos realizados em Portugal, particularmente os de Fontaine (1991) e Veiga (1990), demonstram que o decréscimo do autoconceito ao longo do tempo pode dever-se ao facto de o adolescente deixar de fazer um auto-avaliação positiva e irrealista típica da infância, e obter o realismo.

2.3 Autoconceito e o contexto escolar

Atualmente há uma grande apreciação dos aspetos escolares como reveladores da competência pessoal, e a escola pode ter, uma influência determinante na edificação e consolidação do autoconceito das crianças (Burns, 1982), quer num sentido positivo como negativo, dependendo não só da qualidade das experiências sociais vividas, mas também da capacidade da criança para se adequar às tarefas escolares.

Antes da entrada no período escolar, e devido ao facto de ainda não deterem competências cognitivas e sociais para compararem com os outros, as crianças menosprezam as suas capacidades. Desta forma, é no período escolar que elas conseguem avaliar as suas competências, as quais são importantes para a modelação e subsistência no sentido de valor pessoal (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

A percepção que o indivíduo tem de si próprio, torna-se pertinente enquanto fator motivacional ligado à realização escolar e, associado ao bem-estar do indivíduo e ao desenvolvimento harmonioso nos contextos onde interage (Fontaine, 1991b). Os alunos com um sentimento geral de competência, são os que se sentem mais seguros das suas

capacidades, demonstrando comportamentos de interesse e motivação para as atividades escolares, o que lhes possibilita adquirir um bom desempenho acadêmico. Concomitantemente, um aluno com resultados escolares negativos, desenvolve comportamentos de desinteresse e desmotivação para as atividades escolares (Fontaine, 1991b).

O autoconceito está organizado de forma hierárquica, divide-se em autoconceito não acadêmico, que se divide nas dimensões social, emocional e física, e em autoconceito acadêmico que se divide em dimensões específicas relacionadas com as matérias escolares, como por exemplo, para a matemática e a língua materna (Faria & Fontaine, 1990; Berg & Klinger, 2009).

Estudos têm demonstrado que o rendimento escolar se correlaciona com evidência superior com o autoconceito acadêmico (Shavelson & Bolus, 1982), o que realça a perspectiva multidimensional do autoconceito (Simões, 2001).

No contexto acadêmico, o autoconceito define-se como o conjunto de compreensões do indivíduo acerca de si mesmo e das suas capacidades e competências pessoais em diferentes domínios, sendo estes: o escolar, o social, o físico e o emocional e, está relacionado com a capacidade de predizer o rendimento escolar, a adaptação social e o bem-estar psicológico global dos alunos, (Faria & Azevedo, 2004). Um autoconceito acadêmico positivo origina um bom rendimento escolar, tendo inferências nas opções vocacionais, aspirações educacionais e comportamento do indivíduo na escola (Peixoto, 2003).

O autoconceito acadêmico tem uma importância particular no contexto escolar, existindo um amplo consentimento de que, mediado por variáveis motivacionais, promove processos de aprendizagem escolar (Möller, Streblov, & Pohlmann, 2009). Vários estudos defendem que o autoconceito acadêmico age sobre o nível da realização escolar (Marsh, 1987a, 1990a; Shalvensen & Bolus, 1982, citado in Fontaine, 1991b) e outros que salientam na construção do autoconceito acadêmico a influência dos resultados escolares (Calsyn & Kenny, 1977; March & Parker, 1984; Skaalvik & Hagtvet, 1990, citado in Fontaine, 1991b).

2.4 Autoconceito e Desenvolvimento de Carreira

Hartung, Porfeli, e Vondracek (2005) e Watson e McMahon (2005) indicam que desde os anos elementares da escola já existe uma vinculação entre o desenvolvimento de carreira e a percepção da própria identidade pelas crianças (Porfelli, Hartung, & Vondracek, 2008).

Assim, a escola é um dos principais cenários onde o jovem pode desenvolver a sua carreira, exercendo o papel de estudante, pelo convívio e influências de colegas e professores e pela aquisição de informações académicas (Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005).

Super (1980) definiu carreira como “a combinação e sequência de papéis desempenhados por uma pessoa no curso de sua vida” (p. 282) Neste processo, o indivíduo constrói constantemente autoconceitos e procura implementá-los na realidade (Silva, 2008). Para Super (1980), o autoconceito é a avaliação que o indivíduo faz das suas próprias aptidões, interesses, valores e escolhas, e a maneira como os estrutura nos vários contextos da sua vida. Afirmou que o desenvolvimento de carreira ao longo da vida é um processo de compromisso e sinopse, cujo principal constructo do desenvolvimento é a implementação do autoconceito. A opção profissional está mencionada com a implementação do autoconceito tendo em conta as escolhas, pois são consequência da relação do papel que o indivíduo exhibe num determinado contexto. Ao expressar uma preferência vocacional um indivíduo coloca em termos ocupacionais o tipo de pessoa que é e tenta implementar o conceito que tem de si mesmo (Super, 1990 citado por Silva, 2008). Estas formulações, embora simples, são largamente aceites pela psicologia vocacional (Savickas, 2002; Super, Savickas, & Super, 1996) e sustentam a ideia de que as atividades ocupacionais representam a expressão e auto realização do *self* (Betz, 1994; Blustein et al., 2002; Brooks, Cornelius, Greenfield, & Joseph, 1995; Stone & Mortimer, 1998).

De acordo com, Teixeira e Gomes (2005), as variáveis que mais contribuíram para a predição da decisão de carreira na carreira dos alunos, foram a percepção de oportunidades e a clareza de autoconceito. Uma vez que, a formação do autoconceito afeta o processo de desenvolvimento vocacional, é importante que para a compreensão da relação entre os estudos, as profissões e os empregos, sejam facultadas experiências diretas de desenvolvimento do autoconceito e da auto percepção, tal como momentos para aprender a assumir responsabilidade pelas decisões e ações (Taveira, 1999).

Capítulo 2 - Metodologia

Neste capítulo serão expostos os objetivos e hipóteses do estudo, as características dos participantes, bem como dos instrumentos utilizados, Será também descrito o procedimento de recolha e tratamento de dados.

1. Objetivos do estudo

De forma a aprofundar o conhecimento sobre a natureza das competências sociais de carreira, pretende-se avaliar em que medida as diferentes dimensões das competências sociais de carreira se relacionam com as dimensões do autoconceito. Mais especificamente, pretende-se com este trabalho empírico:

- a) Caracterizar os alunos do 8º ano no que concerne às competências sociais de carreira e, analisar as diferenças dos resultados em função das variáveis sociodemográficas sexo e idade;
- b) Caracterizar os alunos do 8º ano no que concerne ao autoconceito e, analisar as diferenças dos resultados em função das variáveis sociodemográficas sexo e idade;
- c) Analisar as relações entre as dimensões das competências sociais de carreira e as dimensões do autoconceito;
- d) Analisar o efeito preditor do autoconceito nas competências sociais de carreira em alunos do 8º ano de escolaridade e vice-versa.

2. Hipóteses de Investigação

Na tentativa de compreender os objetivos anteriormente apresentados, enunciam-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: prevê-se a existência de diferenças estatisticamente significativas das competências sociais de carreira, tal como avaliadas pela PACS – Car, de acordo com as características sociodemográficas dos alunos, conforme descrito nas seguintes sub- hipóteses:

Hipótese 1.1: os resultados do PACS-Car apresentam-se diferenciados em função da variável sexo, em favor das raparigas.

Hipótese 1.2: os resultados do PACS-Car apresentam-se diferenciados em função da variável idade, em favor dos alunos mais velhos.

Hipótese 2: prevê-se a existência de diferenças estatisticamente significativas do autoconceito, tal como avaliado pelo PHCSCS-2, de acordo com as características sociodemográficas dos alunos, conforme especificado nas seguintes sub-hipóteses:

Hipótese 2.1: os resultados do PHCSCS-2 apresentam-se diferenciados em função da variável sexo, em favor das raparigas.

Hipótese 2.2: os resultados do PHCSCS-2 apresentam-se diferenciados em função da variável idade, em favor dos alunos mais novos.

Hipótese 3: prevê-se que existam relações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões do PACS-Car e as dimensões do PHCSCS-2.

3. Participantes

A amostra do presente estudo empírico resulta de uma amostragem por grupos (Almeida & Freire, 1997) sendo constituída por 306 alunos de ambos os sexos, 163 raparigas (53,3%) e 143 rapazes (46,7%), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, apresentando uma média de idade de 13,28 anos e um desvio padrão de 0,590 (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por sexo e idades (N=306)

		12	13	14	15	16	Total
Sexo	n	3	123	31	6	0	163
	%	1,8%	75,5%	19%	3,7%	0%	100%
	Raparigas						
	Sexo						
	%	50%	55,4%	48,4%	46,2%	0%	53,3%
	Idade						
	n	3	99	33	7	1	143
	%	2,1%	69,2%	23,1%	4,9%	,7%	100%
	Rapazes						
	Sexo						
%	50,0%	44,6%	51,6%	53,8%	100,0%	46,7%	
Idade							
n	6	222	64	13	1	306	
%	2,0%	72,5%	20,9%	4,2%	,3%	100%	
Total							
Sexo							
%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
Idade							

Tal como apresentado na tabela 2, os participantes são alunos do 8º ano de escolaridade em três estabelecimentos de ensino público da zona Norte do país, a saber: 143 alunos (46,7%) da Escola Básica 2,3 Real, do concelho de Braga; 73 alunos (23,9%) da Escola Secundária com 3º Ciclo Ponte de Lima, concelho de Ponte de Lima; e, 90 alunos (29,4%) da Escola Básica e Secundária Arga e Lima, no Concelho de Viana do Castelo.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por escola (N=306)

Escola	N	%
EB 2,3 Real	143	46,7%
ES c/ 3º Ciclo Ponte de Lima	73	23,9%
EBS Arga e Lima	90	29,4%
Total	306	100%

4. Instrumentos de medida

Para a realização do nosso estudo utilizamos dois inquéritos por questionários de auto-relato, a Prova de Avaliação de Competência Social - em Contexto de Carreira (PACS-Car, Candeias, 2005 adaptada por Araújo & Taveira, 2009) para avaliar as competências sociais de carreira e, o Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2 (PHCSCS-2 – Piers & Herzberg, 2002, adaptado por Veiga, 2006) para avaliar o auto conceito.

Em seguida, apresentam-se mais detalhadamente cada um destes inquéritos.

4.1. Prova de Avaliação de Competência Social - em Contexto de Carreira (PACS-Car)

Para avaliar as competências sociais de carreira dos participantes no estudo utilizamos a Prova de Avaliação de Competência Social - em Contexto de Carreira (PACS-Car, Candeias, 2005, adaptada por Araújo & Taveira, 2009). É um instrumento de autorrelato que permite avaliar as habilidades comportamentais e cognitivas que os jovens adolescentes utilizam para lidar com situações sociais formais e informais, dentro da carreira. Esta prova tem como objetivo avaliar o grau de desempenho do adolescente numa determinada situação social, desde o nível “pobre” ao nível “excelente”, e o nível de dificuldade/facilidade que a resolução dessa situação representa para si.

As competências sociais de carreira dos adolescentes são avaliadas através da análise, de seis situações interpessoais no contexto de carreira, no que respeita ao grau de dificuldade que a realização dessa situação representa para si e à autoavaliação do seu desempenho na mesma. A avaliação de cada situação é organizada em quatro questões, a saber: “esta situação para mim seria difícil”; “Esta situação para mim seria fácil”; “O meu desempenho nesta situação nesta situação seria pobre”; “ O meu desempenho nesta situação seria excelente”; as quais devem ser assinaladas em folha de resposta própria, recorrendo à grelha de resposta caracterizada por uma escala *Likert* de 5 itens, em que “1” significa “nunca”, “2” significa “Poucas vezes”, “3” significa “Por vezes”, “4” significa “,Muitas Vezes” e “5” significa “Sempre”.

As seis situações interpessoais no contexto de carreira retratam um conjunto de competências sociais do indivíduo em contexto escolar, a saber: (i) situação de casa composta por 4 itens (1,1 a 1,4), que avaliam a realização em grupo de uma atividade de desenvolvimento vocacional, assumir a representação do grupo de alunos ao ir conversar com o psicólogo sobre as dúvidas que despontam; (ii) situação encontro duplo com 4 itens (2,1 a

2,4), avalia o facto de ajudar um amigo ao conversar com o seu irmão, indisciplinado e desinteressado pela escola, ajudando-o a compreender a importância da mesma para ele, como pessoa e como futuro trabalhador; (iii) situação líder, tem 4 itens (3,1 a 3,4) respeitantes à participação na comissão de formação de clubes, assumir o papel de líder/representante da turma, onde explicará aos colegas o modo de tomada de boas e más decisões em contexto escolar; (iv) situação amigo conselheiro, possui 4 itens (4,1 a 4,4), e relaciona-se com ajudar um amigo na planificação e otimização de obtenção de sucesso nas suas tomadas de decisão, escutando-o e aconselhando-o; (v) situação reunião dos pais, é composta por 4 itens (5,1 a 5,4), avalia a responsabilidade pelo apoio na organização de uma reunião de pais e realização de uma introdução aos mesmos dos trabalhos realizados pelos colegas, sobre as profissões por si desempenhadas; (vi) situação de estudante visitante, com 4 itens (6,1 a 6,4), diz respeito a fazer perguntas a profissionais sobre o trabalho por eles desempenhado no dia-a-dia.

A análise fatorial confirmatória aludiu que esta escala é constituída por um total de oito dimensões, seis das quais representam as situações sociais anteriormente descritas, e as duas últimas representam a percepção dos participantes da performance (vii) pobres (itens 1,3, 2,3, 3,3, 4,3, 5,3 e 6,3) e (viii) um excelente desempenho (itens 1,4, 2,4, 2,4, 4,4, 5,4, 6,4), mediante as situações. O PACS-Car apresenta bons índices de fidelidade, com valores de alpha de Cronbach de 0,75 o que demonstra uma boa consistência interna em todas as dimensões.

4.2 Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2 (PHCSCS-2)

Para avaliar o autoconceito utilizou-se a Piers – Harris Children's Self-Concept Scale-2 (PHCSCS-2 - Piers & Herzberg, 2002, adaptado por Veiga, 2006). O PHCSCS-2 é um instrumento de auto-relato que se destina a avaliar o autoconceito de crianças e adolescentes com idades entre os 8 e os 18 anos. É constituído por 60 itens, organizados numa escala tipo Thurstone (itens dicotómicos) em que o indivíduo deve marcar “sim” ou “não” (Veiga, 1989), conforme o enunciado do item lhe seja ou não aplicável. No que concerne à cotação, é atribuído um ponto se o item corresponder a uma afirmação positiva e zero, se corresponder a uma afirmação negativa. Existem itens invertidos, em que a pontuação a atribuir é um se a resposta for “não” e zero se a resposta for “sim”, a saber: “01-Os meus colegas de turma troçam de mim”, “03-Tenho dificuldades em fazer amizades”, “04-Estou triste muitas vezes”, “06-Sou uma pessoa tímida”, “07-Fico nervoso (a) quando o professor me faz perguntas”, “08-A minha aparência física desagrada-me”, “10-Fico preocupado (a) quando tenho testes na

escola”, “11-Sou impopular”, “13-Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha”, “14-Crio problemas à minha família”, “17-Desisto facilmente”, “19-Faço muitas coisas más”, “20-Porto-me mal em casa”, “21-Sou lento (a) a terminar os trabalhos escolares”, “23-Sou nervoso”, “25-Na escola estou distraído (a) a pensar noutras coisas”, “27-Meto-me frequentemente em sarilhos”, “29-Preocupo-me muito”, “30- Os meus pais esperam demasiado de mim”, “32-Sinto-me posto de parte”, “35-Gostava de ser diferente daquilo que sou”, “36-Odeio a escola”, “37-Sou dos últimos a ser escolhido (a) nas brincadeiras e nos desportos”, “38-Muitas vezes sou antipático (a) com as outras pessoas”, “40-Sou feliz”, “43-Sou estúpido/a em relação a muitas coisas”, “45-Meto-me em muitas brigas”, “47-As pessoas embirram comigo”, “48-A minha família está desapontada comigo”, “51-Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar”, “52-Esqueço o que aprendo”, “56-Tenho medo de muitas coisas”, “57-Sou diferente das outras pessoas”, “58-Penso em coisas más” e “59-Choro facilmente” (Veiga, 2006).

O PHCSCS-2 permite-nos obter uma escala global do auto conceito e ainda, seis dimensões, a saber: (i) aspeto comportamental (AC), com 13 itens que fazem alusão ao entendimento que o indivíduo tem do seu comportamento em diversas conjunturas e da responsabilidade que toma pelas suas ações, quer em casa quer na escola; (ii) Estatuto Intelectual e Escolar (EI), detém 13 itens e direciona-se para a forma como o indivíduo se vê a si mesmo no que alude ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais; (iii) Aparência e atributos físicos (AF), composto por 8 itens avaliam o que o indivíduo pensa sobre a sua aparência física; (iv) Ansiedade (AN), agrega 8 itens e diz respeito à insegurança, aos medos, inquietações e as preocupações com que o indivíduo se observa a si próprio e as situações; (v) Popularidade (PO), tem 10 itens respeitantes à forma como o indivíduo se compreende nas relações com os colegas, à espontaneidade e em outras atividades de grupo e por último; (vi) Satisfação e Felicidade (SF), possui 8 itens e remete para a satisfação que o indivíduo sente por ser o que é.

O PHCSCS-2 apresenta bons índices de fidelidade, com valores de alpha de Cronbach de 0,84, o que demonstra uma boa consistência interna dos itens. As correlações dos itens com o total variam entre 0,05 e 0,60. Desta forma, os resultados denotam que a versão americana e a portuguesa apresentam boas qualidades psicométricas ao nível da validade e precisão (Piers & Herzberg, 2002; Veiga, 2006).

5. Procedimentos de recolha e análise de dados

O presente estudo enquadra-se dentro de um projeto longitudinal financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), intitulado “Carreira e Cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projetos de vida” (Projeto PTDC/CPE-CED/098896/2008), realizado no Norte, Centro e Sul do País, sob a coordenação geral da Doutora Maria do Céu Taveira. O projeto de investigação foi inicialmente apresentado às direções das escolas selecionadas, e de seguida, aos agentes educativos (pais e professores), com a finalidade de se obter a sua autorização para o processo de recolha de dados. Os dados foram recolhidos no início do segundo período escolar do ano letivo de 2010/2011.

Para a concretização deste estudo, procedemos à aplicação dos dois inquéritos por questionário, a Prova de Avaliação de Competência Social - em Contexto de Carreira (PACS-Car, Candeias, 2005 adoptada por Araújo & Taveira, 2009) e o Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale-2 (PHSCS-2 – Piers & Herzberg, 2002, adaptado por Veiga, 2006), acima descritos.

Os instrumentos de avaliação foram administrados coletivamente, na sala de aula, na presença de uma investigadora e do/a professor(a) da disciplina. Esta aconteceu durante tempos letivos, sendo a sua aplicação acordada previamente com os professores das disciplinas, após autorização concedida pela Direção das Escolas. Foi-lhes pedido que não dessem quaisquer indicações aos alunos antes do dia da aplicação, de forma a evitar que alguns deles faltassem às aulas para não responderem aos questionários. Todos os alunos aceitaram voluntariamente participar no preenchimento dos instrumentos de avaliação após apresentação do estudo, e de que era garantida a total confidencialidade nos resultados individuais, garantindo o anonimato. O preenchimento dos instrumentos foi administrado de uma só vez e sem a possibilidade de os alunos comunicarem entre si e, demorou, em média, 40 minutos em cada turma. Os alunos mantinham-se na sala até ao final da aula, para que não aumentasse a taxa de desistência dos restantes alunos da turma. É ainda de referir, que foi realçada a importância de preencher todos os dados solicitados da forma mais completa possível, impedindo as não respostas. As instruções de preenchimento dos questionários coincidiram com aquelas que se apresentavam escritas, podendo ser esclarecidas oralmente de forma individual, se os alunos assim o pedissem.

Após a recolha de dados, os mesmos foram introduzidos numa base de dados informática e analisados estatisticamente pelo *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 19). Foram realizadas análises de estatística descritiva para a caracterização sociodemográfica dos participantes (média, desvio-padrão, mínimo e máximo, e percentagens). Para analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos pelos participantes e os pontos médios de cada dimensão foram realizados one sample t-tests. Para analisar a existência de diferenças entre sexo e idade foram realizados t-testes para amostras independentes. Para analisar a existência de relação ou independência entre as dimensões da competência social em contexto de carreira e o autoconceito procedeu-se a uma análise das intercorrelações (correlação de Pearson). Foi também desenvolvida uma regressão hierárquica múltipla para analisar o efeito preditor das variáveis sociodemográficas (sexo, idade) e as dimensões de autoconceito na competência social em contexto de carreira e vice-versa. Os resultados foram considerados estatisticamente significativos quando o valor do teste de significância foi inferior a ,05 ($p < ,05$).

Capítulo 3 - Resultados

O capítulo que se segue apresenta os resultados da investigação realizada, nomeadamente, os estudos de caracterização e das diferenças das competências sociais de carreira e do autoconceito, em função das variáveis sociodemográficas, estudo de correlação das variáveis e por último, o estudo do efeito preditor do autoconceito nas competências sociais de carreira e vice-versa.

1. Resultados da PACS-Car em alunos do 8º ano de escolaridade

Os valores de média e de desvio-padrão das respostas à PACS -Car pela amostra final de alunos do 8º ano de escolaridade apresentam-se na tabela 3.

Tabela 3 – Medidas descritivas das dimensões da Pacs - Car e resultados do one sample t test considerando a amostra global

PACS-CAR	N	Ponto Médio	Min	Máx	M	DP	t	p
Trabalho de Casa (TC)	295	12	5	20	11,23	1,48	-8,900	,000
Duplo Encontro (DE)	297	12	4	19	11,45	1,69	-5,596	,000
Nomeação para Liderar um Grupo (NLG)	302	12	7	62	11,48	3,25	-2,801	,005
Amigo Conselheiro (AC)	303	12	4	18	11,41	1,59	-6,477	,000
Reunião de Pais (RP)	300	12	4	18	11,31	1,56	-7,609	,000
Estudante Visitante (EV)	301	12	7	20	11,38	1,54	-6,954	,000
Desempenho Pobre (DP)	292	18	6	24	12,55	4,14	-22,466	,000
Desempenho Excelente (DE)	292	18	12	30	21,09	4,22	12,495	,000

*p≤,05 **p≤,01 ***p≤,001

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos na Pacs - CAR oscilam entre os valores mais elevados, alcançados na dimensão Desempenho Excelente (M=21,09; D.P=4,22) e mais reduzidos, alcançados na dimensão Trabalho de Casa (M=11,23; D.P=1,48).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada dimensão indica resultados acima do ponto médio na dimensão Desempenho Excelente

(Ponto Médio=18; M=21,09), e abaixo do ponto médio nas dimensões Trabalho de Casa (Ponto Médio=12; M=11,23), Duplo Encontro (Ponto Médio=12; M=11,45), Nomeação para Liderar um Grupo (Ponto Médio=12; M=11,48), Amigo Conselheiro (Ponto Médio=12; M=11,41), Reunião de Pais (Ponto Médio=12; M=11,31), Estudante Visitante (Ponto Médio=12; M=11,38), Desempenho Pobre (Ponto Médio=18; M=12,55).

Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas. Neste sentido, os participantes apresentam níveis de Desempenho Excelente ($t=12,495$, $p=,000$) superiores à média da população em geral, e níveis de Trabalho de Casa ($t=-8,900$, $p=,000$), Duplo Encontro ($t=-5,596$, $p=,000$), Nomeação para Liderar um Grupo ($t=-2,801$, $p=,005$), Amigo Conselheiro ($t=-6,477$, $p=,000$), Reunião de Pais ($t=-7,609$, $p=,000$), Estudante Visitante ($t=-6,954$, $p=,000$), e Desempenho Pobre ($t=22,466$, $p=,000$), inferiores à média da população em geral.

2. Resultados a Pacs-Car em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função do sexo

Analisaram-se as diferentes dimensões da Pacs-Car: Trabalhos de Casa, Duplo Encontro, Nomeação para Liderar um Grupo, Amigo Conselheiro, Reunião de Pais, Estudante Visitante, Desempenho Pobre, Desempenho Excelente, que caracterizam as competências sociais de carreira, em função da variável sexo. Para o efeito foram considerados os seus valores de média e de desvio-padrão, tanto para as raparigas, como para os rapazes. Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 4.

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos, na PACS-Car, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Desempenho Excelente ($M=21,37$; $DP=4,16$) e Trabalho de Casa ($M=11,08$; $DP=1,41$) para as raparigas e as dimensões Desempenho Excelente ($M=20,75$; $DP=4,29$) e Reunião de Pais ($M=11,24$; $DP=1,76$), para os rapazes. As raparigas obtêm resultados médios superiores aos rapazes nas dimensões Desempenho Excelente, Desempenho Pobre, Amigo Conselheiro e Reunião de Pais e inferiores nas dimensões Trabalho de Casa, Nomeação para Liderar um Grupo e, Estudante Visitante.

Tabela 4 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de Autoconceito (PHCSCS-2) e resultados do one sample t test e do T-teste para amostra independentes considerando a variável sexo

Dimensões	Ponto médio	Sexo						One sample t-test raparigas		One sample t-test rapazes		Diferenças entre raparigas e rapazes	
		Raparigas			Rapazes			t	p	t	p	t	p
		N	M	DP	N	M	DP						
Trabalho de Casa (TC)	12	159	11,08	1,41	136	11,42	1,56	-8,282	,000	-4,408	,000	-1,948	,052
Duplo Encontro (DE)	12	156	11,45	1,57	141	11,45	1,82	-4,383	,000	-3,566	,000	-,026	,979
Nomeação para Liderar um Grupo (NLG)	12	160	11,25	1,45	142	11,73	4,47	-6,565	,000	-,713	,477	-1,290	,198
Amigo Conselheiro (AC)	12	160	11,43	1,64	143	11,38	1,53	-4,379	,000	-4,814	,000	,255	,799
Reunião de Pais (RP)	12	159	11,38	1,37	141	11,24	1,76	-5,742	,000	-5,119	,000	,753	,452
Estudante Visitante (EV)	12	160	11,32	1,548	141	11,44	1,54	-5,529	,000	-4,260	,000	-,683	,495
Desempenho Pobre (DP)	18	158	11,89	3,88	134	13,32	4,33	-19,771	,000	-12,520	,000	-2,961	,003
Desempenho Excelente (DE)	18	157	21,37	4,16	135	20,75	4,29	10,170	,000	7,462	,000	1,252	,212

Uma análise dos resultados obtidos pelas raparigas em cada dimensão em comparação com o respetivo ponto médio indica que as raparigas obtiveram resultados acima do ponto médio na dimensões Desempenho Excelente, e abaixo do ponto médio nas dimensões Trabalho de Casa, Duplo Encontro, Nomeação para Liderar um Grupo, Amigo Conselheiro, Reunião de Pais, Estudante Visitante e Desempenho Pobre.

Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas para todas as dimensões: Trabalho de Casa ($t=-8,282$; $p=,000$), Duplo Encontro ($t=-4,383$; $p=,000$), Nomeação para Liderar um Grupo ($t=-6,565$; $p=,000$), Amigo Conselheiro ($t=-4,379$; $p=,000$), Reunião de Pais ($t=-5,742$; $p=,000$), Estudante Visitante ($t=-5,529$; $p=,000$), Desempenho Pobre ($t=-19,771$; $p=,000$) e Desempenho Excelente ($t=10,170$; $p=,000$).

Uma análise dos resultados obtidos pelos rapazes em cada dimensão em comparação com o respetivo ponto médio indica que os rapazes obtiveram um padrão de resultados semelhante ao das raparigas, isto é, resultados acima do ponto médio na dimensão Desempenho Excelente, e abaixo do ponto médio nas dimensões Trabalho de Casa, Duplo Encontro, Nomeação para Liderar um Grupo, Amigo Conselheiro, Reunião de Pais, Estudante Visitante e Desempenho Pobre. Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas para as dimensões Trabalho de Casa ($t=-4,408$, $p=,000$), Duplo Encontro ($t=-3,566$; $p=,000$), Amigo Conselheiro ($t=-4,814$; $p=,000$), Reunião de Pais ($t=-5,119$; $p=,000$), Estudante Visitante ($t=-4,260$; $p=,000$), Desempenho Pobre ($t=-12,520$; $p=,000$) e Desempenho Excelente ($t=7,462$; $p=,000$).

A análise das diferenças entre os resultados das raparigas e dos rapazes para cada uma das dimensões foi efetuada através de um t-teste para amostras independentes. Constatou-se apenas existência de uma diferença estatisticamente significativa, da dimensão Desempenho Pobre ($t=-2,961$; $p <,003$) favorável aos rapazes.

3. Resultados a Pacs-Car em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função da idade

A tabela 5 apresenta os resultados médios obtidos no PACS-Car medido através das dimensões Trabalhos de Casa, Duplo Encontro, Nomeação para Liderar um Grupo, Amigo Conselheiro, Reunião de Pais, Estudante Visitante, Desempenho Pobre, Desempenho

Excelente, em função da idade, Os resultados são apresentados para a amostra dos alunos das idades dos 12 aos 13 anos e dos 14 aos 16 anos.

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos, na PACS-Car, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Desempenho Excelente (M=21,47; D.P=4,09) e Trabalho de Casa (M=11,25; D.P=1,27) para grupo de idades dos 12 aos 13 anos e as dimensões Desempenho Excelente (M=19,94; D.P=4,43) e Nomeação para Liderar um Grupo (M=10,92; D.P=1,55), para o grupo de idades dos 14 aos 16 anos. O grupo de idades dos 12 aos 13 anos obtêm resultados médios superiores ao grupo de idades dos 14 aos 16 anos nas dimensões Desempenho Excelente, Nomeação para Liderar um Grupo, Duplo Encontro, Estudante Visitante, Reunião de Pais e Trabalho de Casa e inferiores nas dimensões Desempenho Pobre e Amigo Conselheiro.

O grupo dos 12 aos 13 anos obteve resultados superiores ao ponto médio na dimensão Desempenho Excelente. Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para as dimensões: Trabalho de Casa ($t=-8,703$, $p=,000$), Duplo Encontro ($t=-4,012$; $p=,000$), Amigo Conselheiro ($t=-5,763$; $p=,000$), Reunião de Pais ($t=-6,687$; $p=,000$), Estudante Visitante ($t=-5,920$; $p=,000$), Desempenho Pobre ($t=-21,152$; $p=,000$) e Desempenho Excelente ($t=12,546$; $p=,000$). Por sua vez, O grupo dos 14 aos 16 anos obteve resultados superiores ao ponto médio na dimensão Desempenho Excelente. Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para as dimensões Trabalho de Casa ($t=-3,616$; $p=,001$), Duplo Encontro ($t=-4,349$; $p=,000$), Nomeação para Liderar um Grupo ($t=-5,998$; $p=,000$), Amigo Conselheiro ($t=-2,961$; $p=,004$), Reunião de Pais ($t=-3,688$; $p=,000$), Estudante Visitante ($t=-3,680$; $p=,000$), Desempenho Pobre ($t=-8,908$; $p=,000$) e Desempenho Excelente ($t=3,751$; $p=,000$).

Tal como apresentado na tabela 5, a análise das diferenças entre os resultados obtidos por ambos os grupos aponta para a existência de uma diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão Desempenho Excelente ($t=2,700$; $p=,007$), favorável aos alunos mais novos, isto é, ao grupo de idades dos 12 aos 13 anos (M=21,47; D.P=4,09).

Tabela 5 – Medidas descritivas das dimensões do questionário de PACS-car dos jovens adolescentes e resultados do T-teste para amostras independentes

Dimensões	Ponto Médio	Idade						One sample t-test		One sample t-test		Diferenças entre	
		12 - 13			14 - 16			12-13 idade		14-16 idade		12-13 e 14-16 idade	
		N	M	D.P	N	M	DP	t	p	t	p	t	p
Trabalho de Casa (TC)	12	221	11,25	1,27	74	11,16	1,99	-8,703	,000	-3,616	,001	,457	,648
Duplo Encontro (DE)	12	224	11,54	1,69	73	11,16	1,64	-4,012	,000	-4,349	,000	1,674	,095
Nomeação para Liderar um Grupo (NLG)	12	228	11,66	3,61	74	10,92	1,55	-1,429	,154	-5,998	,000	1,707	,089
Amigo Conselheiro (AC)	12	228	11,40	1,57	75	11,44	1,64	-5,763	,000	-2,961	,004	-,193	,847
Reunião de Pais (RP)	12	225	11,34	1,49	75	11,24	1,78	-6,687	,000	-3,688	,000	,469	,640
Estudante Visitante (EV)	12	226	11,43	1,43	75	11,23	1,82	-5,920	,000	-3,680	,000	1,007	,315
Desempenho Pobre (DP)	18	219	12,30	3,98	74	13,30	4,54	-21,152	,000	-8,908	,000	-1,799	,073
Desempenho Excelente (DE)	18	218	21,47	4,09	73	19,94	4,43	12,546	,000	3,751	,000	2,700	,007

4. Resultados a PHCSCS-2 em alunos do 8º ano de Escolaridade

Os valores de média e de desvio-padrão das respostas ao PHCSCS-2 considerando a amostra de alunos do 8º ano de escolaridade apresentam-se na tabela 6.

Tabela 6 – Medidas descritivas das dimensões do questionário PHCSCS-2 e resultados do one sample t test considerando a amostra global

PHCSCS-2	N	Ponto médio	Min	Máx	M	D.P	t	p
Aspeto Comportamental (AC)	300	19,5	15	25	22,31	1,73	28,082	,000
Ansiedade (AN)	301	12	8	16	12,71	1,90	6,521	,000
Estatuto Intelectual e Escolar (EI)	292	19,5	13	23	18,60	1,76	-8,754	,000
Popularidade (PO)	301	15	12	23	16,99	1,70	20,332	,000
Aparência Física (AF)	301	12	8	29	11,52	2,03	-4,091	,000
Satisfação Felicidade (SF)	302	12	9	15	10,25	,78	-38,894	,000

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos no PHCSCS-2 oscilam entre os valores mais elevados, alcançados na dimensão Aspeto Comportamental (M=22,31; DP=1,73) e mais reduzidos, alcançados na dimensão Satisfação Felicidade (M=10,25; DP=,78).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada dimensão indica resultados acima do ponto médio nas dimensões Aspeto Comportamental (Ponto Médio=19,5; M=22,31), Ansiedade (Ponto Médio=12; M=12,71), Popularidade (Ponto Médio=15; M=16,99) e abaixo do ponto médio nas dimensões Estatuto Intelectual e Escolar (Ponto Médio=19,5; M=18,60), Aparência Física (Ponto Médio=12; M=11,45) e Satisfação Felicidade (Ponto Médio=12; M=10,25).

Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas, Neste sentido, os participantes apresentam níveis de Aspeto Comportamental (t=28,082, p=,000), Ansiedade (t=6,521, p=,000) e Popularidade (t=20,332, p=,000) superiores à média da população em geral, e níveis de Estatuto Intelectual e Escolar (t=-8,754, p=,000), Aparência Física (t=-4,091, p=,000) e Satisfação Felicidade (t=-38,894, p=,005) inferiores à média da população em geral,

5. Resultados a PHCSCS-2 em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função do sexo

Estudaram-se as diferentes dimensões: Aspeto Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual e Escolar, Popularidade, Aparência Física, Satisfação e Felicidade, que caracterizam o autoconceito em função da variável sexo, Para o efeito foram considerados os seus valores de média e de desvio-padrão, tanto para as raparigas, como para os rapazes. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 7.

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos, no PHCSCS-2, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Aspeto Comportamental (M=22,45; D.P=1,74) e Satisfação Felicidade (M=10,23; D.P=,75) para as raparigas e as dimensões Aspeto Comportamental (M=22,15; D.P=1,72) e Satisfação Felicidade (M=10,27; D.P=,82), para os rapazes.

Uma análise dos resultados obtidos pelas raparigas em cada dimensão em comparação com o respetivo ponto médio indica que as raparigas obtiveram resultados acima do ponto médio nas dimensões Aspeto Comportamental, Ansiedade e Popularidade, e abaixo do ponto médio nas dimensões Estatuto Intelectual e Escolar, Aparência Física e Satisfação Felicidade. Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas para as dimensões Aspeto Comportamental ($t=-21,550$, $p=,000$), Estatuto Intelectual e Escolar ($t=-6,456$, $p=,000$), Popularidade ($t=12,113$, $p=,000$), Aparência Física ($t=-2,082$, $p=,039$) e Satisfação Felicidade ($t=-29,664$, $p=,000$).

Uma análise dos resultados obtidos pelos rapazes em cada dimensão em comparação com o respetivo ponto médio indica que os rapazes obtiveram um padrão de resultados semelhante ao das raparigas, isto é, resultados acima do ponto médio na dimensão Aspeto Comportamental, Ansiedade e Popularidade e abaixo do ponto médio nas dimensões Estatuto Intelectual e Escolar, Aparência Física e Satisfação Felicidade.

Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas para todas as dimensões Aspeto Comportamental ($t=18,137$, $p=,000$), Ansiedade ($t=9,870$, $p=,000$), Estatuto Intelectual e Escolar ($t=-5,944$, $p=,000$), Popularidade ($t=17,989$, $p=,000$), Aparência Física ($t=-3,583$, $p=,000$) e Satisfação Felicidade ($t=-25,306$, $p=,000$).

Tabela 7 - Medidas descritivas das dimensões do PHCSCS - 2 e resultados do one sample t test e do T-teste para amostras independentes considerando a variável sexo

Dimensões	Ponto médio	Sexo						One sample t-test		One sample t-test		Diferenças entre	
		Raparigas			Rapazes			raparigas		rapazes		raparigas e rapazes	
		N	M	DP	N	M	DP	t	p	t	p	t	p
Aspeto Comportamental (AC)	19,5	161	22,45	1,74	139	22,15	1,72	21,550	,000	18,137	,000	1,479	,140
Ansiedade (AN)	12	160	12,19	1,89	141	13,39	1,67	,793	,429	9,870	,000	-6,135	,000
Estatuto Intelectual e Escolar (EI)	19,5	153	18,50	1,91	139	18,70	1,59	-6,456	,000	-5,944	,000	-,941	,348
Popularidade (PO)	15	160	16,77	1,85	141	17,25	1,48	12,113	,000	17,989	,000	-2,461	,014
Aparência Física (AF)	12	159	11,72	1,71	142	11,30	2,32	-2,082	,039	-3,583	,000	1,774	,077
Satisfação Felicidade (SF)	12	160	10,23	,75	142	10,27	,82	-29,664	,000	-25,306	,000	-,402	,688

A análise das diferenças entre os resultados das raparigas e dos rapazes para cada uma das dimensões foi efetuada através de um t-teste para amostras independentes. Constatou-se a existência de duas diferenças estatisticamente significativas. Uma diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão Ansiedade ($t=-6,135$; $p=,000$) e a outra diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão Popularidade ($t=-2,461$; $p=,014$), favoráveis aos rapazes.

6. Resultados a PHCSCS-2 em alunos do 8º ano de escolaridade estudo das diferenças em função da idade

Na tabela 8 figuram os resultados médios obtidos no PHCSCS-2 medido através das dimensões Aspeto Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual, Popularidade, Aparência Física, Satisfação e Felicidade em função da idade, Os resultados são apresentados para a amostra dos alunos das idades dos 12 aos 14 anos e dos 15 aos 16 anos.

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos, no PHCSCS-2, variam entre os valores alcançados nas dimensões Aspeto Comportamental ($M=22,44$; $D.P=1,58$) e Satisfação Felicidade ($M=10,21$; $D.P=,80$) para grupo de idades dos 12 aos 13 anos e as dimensões Aspeto Comportamental ($M=21,91$; $D.P=2,08$) e Satisfação Felicidade ($M=10,37$; $D.P=,73$), para o grupo de idades dos 14 aos 16 anos. O grupo de idades dos 12 aos 13 anos obtém resultados médios superiores ao grupo de idades dos 14 aos 16 anos nas dimensões Aspeto Comportamental, Ansiedade e Popularidade e inferiores nas dimensões Estatuto Intelectual e Escolar, Aparência Física e Satisfação Felicidade.

O grupo dos 12 aos 13 anos obteve resultados superiores ao ponto médio nas dimensões Aspeto Comportamental, Ansiedade e Popularidade. Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para todas as dimensões: Aspeto Comportamental ($t=27,895$; $p=,000$), Ansiedade ($t=7,569$; $p=,000$), Estatuto Intelectual e Escolar ($t=-7,734$; $p=,000$), Popularidade ($t=18,355$; $p=,000$), Aparência Física ($t=-4,338$; $p=,000$) e Satisfação e Felicidade ($t=-33,766$; $p=,000$). Por sua vez, o grupo dos 14 aos 16 anos obteve resultados superiores ao ponto médio nas dimensões Aspeto Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual e Escolar e Popularidade.

Tabela 8 - Medidas descritivas das dimensões do PHCSCS-2 e resultados do one sample t -test e do T-teste para amostras independentes considerando a variável idade

Dimensões	Ponto Médio	Idade						One sample t-test		One sample t-test		Diferenças entre	
		12 - 13			14 - 16			12-13 idade		14-16 idade		12-13 e 14-16 idade	
		N	M	D.P	N	M	D.P	t	p	t	p	t	p
Aspeto Comportamental (AC)	19,5	225	22,44	1,58	75	21,91	2,08	27,895	,000	10,017	,000	2,345	,020
Ansiedade (AN)	12	225	12,92	1,82	76	12,11	2,00	7,569	,000	,458	,648	3,284	,001
Estatuto Intelectual e Escolar (EI)	19,5	217	18,58	1,76	75	18,65	1,79	-7,734	,000	-4,097	,000	-,326	,744
Populariedade (PO)	15	226	17,03	1,66	75	16,89	1,83	18,355	,000	8,972	,000	,587	,558
Aparência Física (AF)	12	224	11,48	1,79	77	11,64	2,62	-4,338	,000	-1,218	,227	-,575	,566
Satisfação Felicidade (SF)	12	226	10,21	,80	76	10,37	,73	-33,766	,000	-19,554	,000	-1,550	,122

Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para as dimensões Aspeto Comportamental ($t=10,017$; $p=,000$), Estatuto Intelectual e Escolar ($t=-4,097$; $p=,000$), Popularidade ($t=8,972$; $p=,000$) e Satisfação e Felicidade ($t=-19,554$; $p=,000$)

Tal como apresentado na tabela 8, verificou-se a existência de duas diferenças estatisticamente significativa ao nível das dimensões Aspeto Comportamental ($t=2,345$; $p=,020$) e Ansiedade ($t=3,284$; $p=,001$) favoráveis aos alunos do grupo de idades dos 12 aos 13 anos.

7. Estudo das Correlações entre as competências sociais de carreira, tal como avaliadas pela PACS- Car e o auto conceito, tal como avaliado pelo PHCSCS- 2

A tabela 9, apresenta os resultados da análise das correlações entre as várias dimensões das competências sociais de carreira, tal como avaliadas pela PACS –Car e as várias dimensões do auto conceito, tal como avaliado pelo PHCSCS- 2.

A leitura e análise da tabela 9 permite-nos identificar a presença de uma correlação positiva entre a dimensão Trabalho de Casa e as dimensões Duplo Encontro ($r=,388$; $p<,01$); Nomeação para Liderar um Grupo ($r=,383$; $p<,01$); Amigo Conselheiro ($r=,261$; $p<,01$); Reunião de Pais ($r=,327$; $p<,01$); Estudante Visitante ($r=,309$; $p<,01$); Desempenho Pobre ($r=,276$; $p<,01$); Desempenho Excelente ($r=,224$; $p<,01$). Verifica-se a presença de correlação positiva entre a dimensão Duplo Encontro e as dimensões de Nomeação para Liderar um Grupo ($r=,189$; $p<,01$); Amigo Conselheiro ($r=,434$; $p<,01$); Reunião de Pais ($r=,465$; $p<,01$); Estudante Visitante ($r=,334$; $p<,01$); Desempenho Pobre ($r=,280$; $p<,01$); Desempenho Excelente ($r=,282$; $p<,01$),

Verifica-se também uma correlação positiva entre a dimensão Nomeação para Liderar um Grupo e a dimensões de Amigo Conselheiro ($r=,136$; $p<,05$), Reunião de Pais ($r=,236$; $p<,01$), Estudante Visitante ($r=,194$; $p<,01$), Desempenho Pobre ($r=,328$; $p<,01$) e Desempenho Excelente ($r=,201$; $p <,01$).

A dimensão Amigo Conselheiro apresenta uma correlação positiva com as dimensões de Reunião de Pais ($r=,399$; $p<,01$), Estudante Visitante ($r=,331$; $p<,01$), Desempenho Pobre ($r=,280$; $p<,01$) e Desempenho Excelente ($r=,247$; $p<,01$).

A dimensão Reunião de Pais denota uma correlação positiva com as dimensões de Estudante Visitante ($r=,397$; $p<,01$), Desempenho Pobre ($r=,275$; $p<,01$) e Desempenho Excelente ($r=,272$; $p<,01$).

A dimensão Estudante Visitante manifesta uma correlação positiva com as dimensões Desempenho Pobre ($r=,252$; $p<,01$), Desempenho Excelente ($r=,318$; $p<,01$). A dimensão Desempenho Pobre mostra uma correlação positiva com as dimensões Estatuto Intelectual e Escolar ($r=,169$; $p <,01$); Satisfação e Felicidade ($r=-,152$; $p <,01$).

A dimensão Desempenho Excelente apresenta uma correlação positiva com a dimensão Popularidade ($r=,133$; $p<,01$).

A análise da tabela 9 permite ainda, identificar a presença de uma correlação positiva entre as seguintes dimensões do autoconceito: Aparência Física e a dimensão Satisfação e Felicidade ($r=,221$; $p<,01$); a dimensão Aspeto Comportamental e a dimensão Ansiedade ($r=,234$; $p<,01$) e entre a dimensão Aspeto Comportamental e a dimensão Popularidade ($r=,280$; $p<,01$).

Verifica-se também, a presença de correlações positivas entre: a dimensão Ansiedade e a dimensão Popularidade ($r=,371$; $p<,01$) e, também, entre a dimensão Estatuto Intelectual e a dimensão Aparência Física ($r=,348$; $p<,01$).

Observa-se ainda uma correlação negativa entre as seguintes dimensões: dimensão Reunião de Pais com a dimensão Satisfação e Felicidade ($r= -,132$; $p<,05$); dimensão Estudante Visitante com a dimensão Aspeto Comportamental ($r=-,160$; $p <,01$); a dimensão Desempenho Pobre com as dimensões Desempenho Excelente ($r=-,588$; $p <,01$), Aspeto Comportamental ($r=-,247$; $p<,01$), Ansiedade ($r=-,155$; $p<,01$), Popularidade ($r=-,161$; $p<,01$); dimensão Desempenho Excelente, com a dimensão Satisfação e Felicidade ($r=-,138$; $p<,01$) e, com a dimensão Estatuto Intelectual e Escolar ($r=-,194$; $p<,01$); dimensão Aspeto Comportamental com a dimensão Satisfação e Felicidade ($r=-158$; $p<,01$); a dimensão Ansiedade com as dimensões Aparência Física ($r=-,199$; $p<,01$), Satisfação e Felicidade ($r=-,158$; $p<,01$); dimensão Estatuto Intelectual e Escolar com a dimensão Popularidade ($r=-178$; $p<,01$); dimensão Popularidade com as dimensões Aparência Física ($r=-3,21$; $p<,01$) e Satisfação e Felicidade ($r=-2,11$; $p<,01$).

Tabela 9- Matriz de correlações entre as dimensões das competências sociais de carreira, tal como avaliadas pela PACS –Car e as várias dimensões do auto conceito, tal como avaliado pelo PHSCS- 2

	TC	DE	NLG	AC	RP	EV	DP	DE	AC	AN	EI	PO	AF	SF
TC	1	,338**	,383**	,261**	,327**	,309**	,276**	,224**	-,086	-,043	,015	-,025	-,102	,040
DE		1	,189**	,434**	,465**	,334**	,280**	,282**	-,077	-,090	-,047	-,016	-,020	,037
NLG			1	,136*	,236**	,194**	,328**	,201**	,009	,081	-,093	,027	-,051	-,013
AC				1	,399**	,331**	,280**	,247**	-,068	-,078	-,032	,021	-,035	-,030
RP					1	,397**	,275**	,272**	-,091	-,065	,003	-,022	,094	-,132*
EV						1	,252**	,318**	-,160**	-,104	,062	-,102	,040	,017
DP							1	-,588**	-,247**	-,155**	,169**	-,161**	,101	,152**
DE								1	,113	,105	-,194**	,133*	-,104	-,138*
AC									1	,234**	,006	,280**	-,011	-,158**
AN										1	-,058	,371**	-,199**	-,158**
EI											1	-,178**	,348**	,105
PO												1	-,321**	-,211**
AF													1	,221**
SF														1

*p≤,05 **p≤,01

TC-Trabalhos de Casa; DE-Duplo Encontro; NLG-Nomeação para Liderar um Grupo; AC-Amigo Conselheiro; RP-Reunião de Pais; EV-Estudante Visitante; DP-Desempenho Pobre; DEX-Desempenho Excelente; AC-Aspeto Comportamental; AN-Ansiedade; EI-Estatuto Intelectual e Escolar; PO-Popularidade; AF-Aparência Física; SF-Satisfação e Felicidade.

8. Estudo do efeito preditor do auto conceito, tal como avaliado pelo PHCSCS- 2, nas competências sociais de carreira, tal como avaliadas pela Pacs – car

Com o objetivo de se intensificar a compreensão das correlações identificadas no ponto anterior entre as dimensões do autoconceito e as dimensões das competências sociais de carreira, realizou-se o estudo do poder preditivo do autoconceito nas competências sociais de carreira e vice-versa. Os resultados destas análises encontram-se nas tabelas 10, 11, 12, 13, 14 e 15.

Inicialmente (tabelas 10,11 e 12) a variável dependente foi as competências sociais de carreira e as variáveis independentes incluíram as variáveis sociodemográficas sexo e idade e as dimensões do autoconceito, tal como avaliadas pelo PHCSCS – 2. As variáveis foram inseridas usando o método de regressão múltipla *stepwise*.

Pela primeira vez introduziram-se apenas as variáveis sociodemográficas na equação – step 1 - (Tabela 10) e, posteriormente, introduziu-se apenas as dimensões do autoconceito – step 2 - (Tabela 11).

Por último, adicionamos à equação quer as variáveis sociodemográficas quer as dimensões do autoconceito – step 3 - (Tabela 12).

Através da leitura da tabela 10 é possível verificar que os valores obtidos com as variáveis sociodemográficas representam um poder preditivo estatisticamente significativo sobre as dimensões Nomeação para liderar um grupo (com a idade a explicar 3,4% (2,8% no R^2 Ajustado) da variância ($\beta=-,170$; $t=-2,976$, $p<.05$) e Desempenho Pobre [com o sexo a explicar 3,6% (2,9% no R^2 Ajustado) da variância ($\beta=,163$; $t=2,800$, $p<.05$)]

Tabela 10 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PACS-Car e as variáveis sociodemográficas e as dimensões do PHCSCS-2 – Step 1

V. dependente	Preditores	Beta	T
Trabalho de Casa	Sexo	0,111	1,897
	Idade	0,022	0,369
	R ² =,013 r ² ajusted=,006 F=1,96; p=,143		
Duplo Encontro	Sexo	,007	,118
	Idade	-,058	-,994
	R ² =,003 r ² ajusted=-,003 F=,494; p=,610		
Nomeação para liderar um grupo	Sexo	,088	1,538
	Idade	-,170	-2,976**
	R ² =,034 r ² ajusted=,028 F=5,284 p=,006		
Amigo conselheiro	Sexo	-,017	-,299
	Idade	,032	,552
	R ² =,001 r ² ajusted=-,005 F=,185; p=,831		
Reunião de Pais	Sexo	-,043	-,742
	Idade	-,005	-,081
	R ² =,002 r ² ajusted=-,005 F=,286; p=,752		
Estudante Visitante	Sexo	,047	,803
	Idade	-,081	-1,403
	R ² =,008 r ² ajusted=,001 F=1,219; p=,297		
Desempenho Pobre	Sexo	,163	2,800**
	Idade	,082	1,410
	R ² =,036 r ² ajusted=,029 F=5,393; p=,005		
Desempenho Excelente	Sexo	-,063	-1,077
	Idade	-,116	-1,986*
	R ² =,019 r ² ajusted=,012 F=2,764; p=,065		

Quando as dimensões do autoconceito são incluídas na equação, observa-se que a Aparência Física ($\beta=.220$, $t=-.284$, $p<.05$) e a dimensão Satisfação e Felicidade ($\beta=-.182$, $t=-2,908$, $p<.01$) explicam 5,5% (3,4% no R² Ajustado) da variância dos resultados da dimensão Reunião de Pais. As dimensões Aspeto Comportamental ($\beta=-.225$, $t=-3,656$, $p<.001$) e

Estatuto Intelectual e Escolar ($\beta=-,143$, $t=2,268$, $p<.01$) explicam 11% (9% no R^2 Ajustado) da variância dos resultados da dimensão Desempenho Pobre. Por último, a dimensão Estatuto Intelectual e Escolar ($\beta=-,159$, $t=-2,463$, $p<.05$) explica 6,9% (4,7% no R^2 Ajustado) da variância dos resultados da dimensão Desempenho Excelente.

Tabela 11 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PACS-Car e as variáveis sociodemográficas e as dimensões do PHSCS-2 – Step 2

V. dependente	Preditores	Beta	T
Trabalho de Casa	Aspeto Comportamental	-,085	-1,325
	Ansiedade	-,032	-,483
	Estatuto Intelectual e Escolar	,072	1,096
	Popularidade	-,029	-,408
	Aparência Física	-,151	-2,186*
	Satisfação e Felicidade	,025	,385
	$R^2=,028$ r^2 ajusted =,006 $F=1,273$ $p=,270$		
Duplo Encontro	Aspeto comportamental	-,064	-,997
	Ansiedade	-,094	-1,408
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,028	-,428
	Populariedade	,041	,577
	Aparência Física	-,015	-,218
	Satisfação e Felicidade	,011	,178
	$R^2=,015$ r^2 ajusted=-,007 $F=,678$ $p=,668$		
Nomeação para liderar um grupo	Aspeto Comportamental	,013	,207
	Ansiedade	,079	1,194
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,095	-1,458
	Popularidade	-,016	-,233
	Aparência Física	-,008	-,121
	Satisfação e Felicidade	-,001	-,009
	$R^2=0,016$ r^2 ajusted =-,006 $F=,742$ $p=,616$		
Amigo conselheiro	Aspeto Comportamental	-,053	-,839
	Ansiedade	-,107	-1,609
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,023	-,356

	Popularidade	,062	,890
	Aparência Física	-,020	-,287
	Satisfação e Felicidade	-,053	-,848
	$R^2=,018$ $r^2_{ajustado} =-,004$ $F=,828$ $p=,549$		
Reunião de Pais	Aspetto Comportamental	-,101	-1,623
	Ansiedade	-,081	-1,235
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,029	-,451
	Popularidade	,037	,541
	Aparência Física	,150	2,215*
	Satisfação e Felicidade	-,182	-2,908**
	$R^2=,055$ $r^2_{ajustado} =,034$ $F=2,578$ $p=,019$		
Estudante Visitante	Aspetto Comportamental	-,128	-2,040*
	Ansiedade	-,079	-1,203
	Estatuto Intelectual e Escolar	,072	1,110
	Popularidade	-,033	-,482
	Aparência Física	-,007	-,109
	Satisfação e Felicidade	-,054	-,864
	$R^2=,036$ $r^2_{ajustado} =,015$ $F=1,696$ $p=,122$		
Desempenho Pobre	Aspetto Comportamental	-,225	-3,656***
	Ansiedade	-,050	-,770
	Estatuto Intelectual e Escolar	,143	2,268**
	Popularidade	-,068	-1,003
	Aparência Física	,020	,295
	Satisfação e Felicidade	,056	,907
	$R^2=,110$ $r^2_{ajustado} =,090$ $F=5,359$ $p=,000$		
Desempenho Excelente	Aspetto Comportamental	,089	1,419
	Ansiedade	,010	,153
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,159	-2,463*
	Popularidade	,086	1,232
	Aparência Física	-,005	-,079
	Satisfação e Felicidade	-,092	-1,465
	$R^2=,069$ $r^2_{ajustado} =,047$ $F=3,182$ $p=,005$		

Por sua vez, quando se introduziu o step 3 observou-se que as dimensões Aspeto Comportamental ($\beta=-,185$; $t=-2,959$; $p<.05$) e Estatuto Intelectual e Escolar ($\beta=-,126$; $t=-2,004$; $p<.05$), explicam em 13,7% (11% no R^2 Ajustado) a variância da avaliação feita sobre o Desempenho Pobre. A dimensão Estatuto Intelectual e Escolar ($\beta=-,150$; $t=-2,312$; $p<.05$), explica em 8% (5,1% no R^2 Ajustado) a variância da avaliação feita sobre o Desempenho Excelente.

Tabela 12 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PACS-Car e as variáveis sociodemográficas e as dimensões do PHCSCS-2 – Step 3

V. dependente	Preditores	Beta	T
Trabalho de Casa	Sexo	,114	1,673
	Idade	-,016	-,257
	Aspeto Comportamental	-,061	-,934
	Ansiedade	-,080	-1,085
	Estatuto Intelectual e Escolar	,062	,939
	Popularidade	-,034	-,478
	Aparência Física	-,144	-2,085*
	Satisfação e Felicidade	,014	,224
	$R^2=,039$ r^2 ajusted =,009 $F=1,308$ $p=,240$		
Duplo Encontro	Sexo	,031	,452
	Idade	-,097	-1,547
	Aspeto Comportamental	-,067	-1,013
	Ansiedade	-,122	-1,665
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,027	-,414
	Popularidade	,042	,602
	Aparência Física	-,015	-,212
Satisfação e Felicidade	,011	,174	
	$R^2=,024$ r^2 ajusted =-,005 $F=,818$ $p=,587$		
Nomeação para liderar um grupo	Sexo	,087	1,305
	Idade	-,169	-2,757**
	Aspeto Comportamental	,016	,257

	Ansiedade	,016	,220
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,097	-1,504
	Popularidade	-,015	-,217
	Aparência Física	-,006	-,086
	Satisfação e Felicidade	-,004	-,063
	R ² =,047 r ² ajusted =,019 F=1,650 p=,111		
	Sexo	,009	,133
	Idade	,031	,499
	Aspeto Comportamental	-,048	-,737
Amigo conselheiro	Ansiedade	-,105	-1,438
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,025	-,383
	Popularidade	,060	,865
	Aparência Física	-,019	-,275
	Satisfação e Felicidade	-,055	-,865
	R ² =,019 r ² ajusted =-,010 F=,653 p=,733		
	Sexo	-,027	-,403
	Idade	-,012	-,190
	Aspeto Comportamental	-,109	-1,681
Reunião de Pais	Ansiedade	-,072	-1,006
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,026	-,397
	Popularidade	,039	,561
	Aparência Física	,148	2,185*
	Satisfação e Felicidade	-,179	-2,854**
	R ² =,056 r ² ajusted =,027 F=1,948 p=,053		
	Sexo	,075	1,129
	Idade	-,115	-1,871
	Aspeto Comportamental	-,123	-1,906
Estudante Visitante	Ansiedade	-,128	-1,789
	Estatuto Intelectual e Escolar	,068	1,052
	Popularidade	-,033	-,480
	Aparência Física	-,004	-,066
	Satisfação e Felicidade	-,057	-,918
	R ² =,052 r ² ajusted =,024 F=1,828 p=,072		

Desempenho Pobre	Sexo	,175	2,706**
	Idade	,020	,342
	Aspeto Comportamental	-,185	-2,959**
	Ansiedade	-,113	-1,625
	Estatuto Intelectual e Escolar	,126	2,004*
	Popularidade	-,079	-1,175
	Aparência Física	,029	,444
	Satisfação e Felicidade	,038	,629
R²=,137 r²ajusted =,110 F=5,088 p=,000			
Desempenho Excelente	Sexo	-,071	-1,059
	Idade	-,077	-1,249
	Aspeto Comportamental	,068	1,064
	Ansiedade	,023	,324
	Estatuto Intelectual e Escolar	-,150	-2,312*
	Popularidade	,095	1,361
	Aparência Física	-,009	-,129
	Satisfação e Felicidade	-,084	-1,332
R²=,080 r²ajusted =,051 F=2,778 p=,006			

*p≤ ,05 **p≤ ,01 ***p≤ ,001

9. Estudo do efeito predito das competências sociais de carreira, tal como avaliado pelo Pacs – Car , no autoconceito, tal como avaliadas pelo PHCSCS – 2

Nas tabelas 13,14 e 15 a variável dependente foi o autoconceito, tal como avaliadas pelo PHCSCS – 2 e, as variáveis independentes incluíram as variáveis sociodemográficas sexo e idade e as dimensões das competências sociais de carreira. As variáveis foram inseridas usando o método de regressão múltipla *stepwise*. Como tal, pela primeira vez introduziram-se apenas as variáveis sociodemográficas na equação – step 1 - (Tabela 13) e, posteriormente, introduziu-se apenas as dimensões das competências sociais de carreira – step 2 - (Tabela 14). Por último, adicionamos à equação quer as variáveis sociodemográficas quer as dimensões das competências sociais de carreira – step 3 - (Tabela 15).

Tabela 13 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PHCSCS-2 e as variáveis sociodemográficas e as dimensões da PACS-Car – Step 1

V. dependente	Preditores	Beta	T
Aspeto Comportamental	Sexo	-,078	-1,348
	Idade	-,123	-2,140*
	$R^2=,022$ $r^2_{ajustado}=,016$ $F=3,395$ $p=,035$		
Ansiedade	Sexo	,349	6,533***
	Idade	-,207	-3,882***
	$R^2=,155$ $r^2_{ajustado}=,149$ $F=27,242$ $p=,000$		
Estatuto Intelectual e Escolar	Sexo	,053	,903
	Idade	,029	,488
	$R^2=,004$ $r^2_{ajustado}=-,003$ $F=,561$ $p=,571$		
Populariedade	Sexo	,146	2,546*
	Idade	-,069	-1,200
	$R^2=,025$ $r^2_{ajustado}=,018$ $F=3,753$ $p=,025$		
Aparência Física	Sexo	-,104	-1,801
	Idade	,027	,473
	$R^2=,011$ $r^2_{ajustado}=,005$ $F=1,682$ $p=,188$		
Satisfação e Felicidade	Sexo	,019	,336
	Idade	,055	,957
	$R^2=,004$ $r^2_{ajustado}=-,003$ $F=,539$ $p=,584$		

Através da leitura da tabela 13 é possível verificar que os valores obtidos com as variáveis sociodemográficas representam um poder preditivo estatisticamente significativo sobre as dimensões Aspeto Comportamental [com a idade a explicar 2,2% (1,6% no R^2 Ajustado) da variância ($\beta=-,123$; $t=-2,140$, $p<.05$)], Ansiedade [com o sexo ($\beta=,349$; $t= 6,533$, $p<.001$) e a idade ($\beta=-,207$; $t= -3,882$, $p<.001$) a explicarem 15,5% (14,9% no R^2 Ajustado) da variância] e Populariedade [com o sexo a explicar 2,5% (1,8% no R^2 Ajustado) da variância ($\beta=,146$; $t=2,546$, $p<.05$)].

Tabela 14 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PHCSCS-2 e as variáveis sociodemográficas e as dimensões da PACS-Car – Step 2

V. dependente	Preditores	Beta	T	
Aspeto Comportamental	Trabalho de Casa	,061	,886	
	Duplo Encontro	-,002	-,029	
	Nomeação para liderar um grupo	-,038	-,479	
	Amigo Conselheiro	,002	,023	
	Reunião de Pais	,013	,165	
	Estudante Visitante	-,121	-1,638	
	Desempenho Pobre	-,203	-1,511	
	Desempenho Excelente	,024	,182	
	$R^2=,72$ $r^2_{ajusted} =,045$ $F=2,629$ $p=,009$			
Ansiedade	Trabalho de Casa	,009	,126	
	Duplo Encontro	-,131	-1,716	
	Nomeação para liderar um grupo	,060	,764	
	Amigo Conselheiro	-,126	-1,679	
	Reunião de Pais	,004	,047	
	Estudante Visitante	-,104	-1,398	
	Desempenho Pobre	,048	,359	
	Desempenho Excelente	,215	1,594	
	$R^2=,051$ $r^2_{ajusted} =,023$ $F=1,837$ $p=,070$			
Estatuto Intelectual e Escolar	Trabalho de Casa	,029	,423	
	Duplo Encontro	-,036	-,463	
	Nomeação para liderar um grupo	-,079	-1,002	
	Amigo Conselheiro	-,032	-,425	
	Reunião de Pais	,028	,367	
	Estudante Visitante	,129	1,745	
Popularidade	Desempenho Pobre	,108	,803	
	Desempenho Excelente	-,137	-1,015	
		$R^2=,061$ $r^2_{ajusted} =,033$ $F= 2,148$ $p=,032$		
	Trabalho de Casa	,023	,327	
	Duplo Encontro	-,011	-,149	
	Nomeação para liderar um grupo	-,090	-1,136	

	Amigo Conselheiro	-,007	-,094
	Reunião de Pais	,018	,230
	Estudante Visitante	-,141	-1,883
	Desempenho Pobre	,010	,072
	Desempenho Excelente	,194	1,439
	R ² =,045 r ² ajusted =,017 F=1,596 p=,126		
	Trabalho de Casa	-,139	-2,016*
	Duplo Encontro	-,048	-,632
	Nomeação para liderar um grupo	-,102	-1,275
Aparência Física	Amigo Conselheiro	-,099	-1,320
	Reunião de Pais	,159	2,089*
	Estudante Visitante	,057	,771
	Desempenho Pobre	,214	1,590
	Desempenho Excelente	,065	,480
	R ² =,058 r ² ajusted =,030 F=2,082 p=,038		
	Trabalho de Casa	,049	,715
	Duplo Encontro	,107	1,413
	Nomeação para liderar um grupo	,000	,000
Satisfação e Felicidade	Amigo Conselheiro	-,081	-1,089
	Reunião de Pais	-,231	-3,057**
	Estudante Visitante	,047	,632
	Desempenho Pobre	,177	1,318
	Desempenho Excelente	-,013	-,097
	R ² =,071 r ² ajusted,043 F=2,590 p=,010		

Envolvendo as dimensões das competências sociais na equação, observa-se que o Trabalho de Casa ($\beta=-,139$, $t=-2,016$, $p<.05$) e a dimensão Reunião de Pais ($\beta=,159$, $t=2,089$, $p<.05$) explicam 5,8% (3,0% no R² Ajustado) da variância dos resultados da dimensão Aparência Física. A dimensão Reunião de Pais ($\beta=-,231$, $t=-3,057$, $p<.01$) explica 7,1% (4,3% no R² Ajustado) da variância dos resultados da dimensão Satisfação de Felicidade.

Tabela 15 - Análise de regressão: relações estatisticamente significativas entre as dimensões da PHCSCS-2 e as variáveis sociodemográficas e as dimensões da PACS-Car – Step 3

V. dependente	Preditores	Beta	T
Aspeto Comportamental	Sexo	-,045	-,742
	Idade	-,093	-1,550
	Trabalho de Casa	,067	,970
	Duplo Encontro	-,017	-,216
	Nomeação para liderar um grupo	-,055	-,697
	Amigo Conselheiro	,003	,039
	Reunião de Pais	,012	,153
	Estudante Visitante	-,129	-1,742
	Desempenho Pobre	-,165	-1,210
	Desempenho Excelente	,043	,318
$R^2=,083$ $r^2_{ajustado}=,049$ $F=2,433$ $p=,009$			
Ansiedade	Sexo	,377	6,658***
	Idade	-,205	-3,670***
	Trabalho de Casa	-,006	-,090
	Duplo Encontro	-,088	-1,247
	Nomeação para liderar um grupo	,002	,025
	Amigo Conselheiro	-,049	-,706
	Reunião de Pais	,062	,868
	Estudante Visitante	-,121	-1,767
	Desempenho Pobre	-,062	-,495
	Desempenho Excelente	,130	1,042
$R^2=,207$ $r^2_{ajustado}=,178$ $F=7,057$ $p=,000$			
Estatuto Intelectual e Escolar	Sexo	,041	,658
	Idade	-,008	-,135
	Trabalho de Casa	,027	,385
	Duplo Encontro	-,029	-,373
	Nomeação para liderar um grupo	-,082	-1,027
	Amigo Conselheiro	-,026	-,333
	Reunião de Pais	,033	,424
Estudante Visitante	,129	1,731	

	Desempenho Pobre	,094	,689
	Desempenho Excelente	-,146	-1,075
	$R^2=,063$ $r^2_{ajusted}=,027$ $F= 1,752$ $p=0,70$		
	Sexo	,190	3,112**
	Idade	-,054	-,892
	Trabalho de Casa	,013	,192
	Duplo Encontro	,018	,231
Popularidade	Nomeação para liderar um grupo	-,106	-1,350
	Amigo Conselheiro	,027	,355
	Reunião de Pais	,041	,541
	Estudante Visitante	-,144	-1,946
	Desempenho Pobre	-,058	-,428
	Desempenho Excelente	,150	1,118
	$R^2=,079$ $r^2_{ajusted}=,045$ $F=2,313$ $p=,013$		
	Sexo	-,125	-2,042*
	Idade	,019	,308
	Trabalho de Casa	-,133	-1,929
	Duplo Encontro	-,068	-,887
Aparência Física	Nomeação para liderar um grupo	-,091	-1,128
	Amigo Conselheiro	-,120	-1,588
	Reunião de Pais	,145	1,897
	Estudante Visitante	,057	,769
	Desempenho Pobre	,258	1,892
	Desempenho Excelente	,095	,699
	$R^2=,072$ $r^2_{ajusted}=,038$ $F=2,097$ $p=,025$		
	Sexo	-,020	-,332
	Idade	,052	,871
	Trabalho de Casa	,048	,696
Satisfação e	Duplo Encontro	,107	1,398
Felicidade	Nomeação para liderar um grupo	,010	,122
	Amigo Conselheiro	-,088	-1,170
	Reunião de Pais	-,236	-3,104**
	Estudante Visitante	,052	,700

Desempenho Pobre	,176	1,287
Desempenho Excelente	-,010	-,076
$R^2=,073$ $r^2_{ajusted} =,039$ $F=2,145$ $p=,022$		

Ao inserir-se o step 3 observou-se que as variáveis sociodemográficas Sexo ($\beta=,377$; $t=6,658$; $p<,001$) e Idade ($\beta=-,205$; $t=-3,670$; $p<,001$), explicam em 20,7% (17,8% no R^2 Ajustado) a variância da avaliação feita sobre a dimensão Ansiedade. A variável sociodemográfica Sexo ($\beta=,190$; $t=3,112$; $p<,01$), explica em 7,9% (4,5% no R^2 Ajustado) a variância da avaliação elaborada sobre a dimensão Popularidade. E, ainda, a variável demográfica Sexo ($\beta=-,125$; $t=-2,042$; $p<,05$), explica em 7,2% (3,8% no R^2 Ajustado) a variância da avaliação elaborada sobre a dimensão Aparência Física.

Por último, a dimensão Reunião de Pais ($\beta=-,236$; $t=-3,104$; $p<,01$), explica em 7,3% (3,9% no R^2 Ajustado) a variância da avaliação feita sobre a dimensão Satisfação e Felicidade.

Capítulo 4 – Discussão dos resultados

No capítulo precedente foram apresentados os resultados obtidos nas diferentes fases do presente estudo empírico, dando ênfase aos dados e resultados mais significativos. Neste capítulo da dissertação, os resultados serão discutidos e interpretados, tendo como suporte a literatura realizada no primeiro capítulo desta dissertação, de modo a contribuir para o enriquecimento da intervenção vocacional.

Relativamente ao primeiro objetivo definido para o conhecimento da variável competências sociais em contexto de carreira – caracterizar os alunos do 8º no que concerne às competências sociais de carreira, e a analisar as diferenças dos resultados em função das variáveis sociodemográficas sexo e idade, os resultados indicam que os sujeitos da nossa amostra apresentam níveis elevados de desempenho excelente numa determinada situação social. E, níveis baixos (abaixo do ponto médio das respetivas escalas) de realização em grupo de uma atividade de desenvolvimento vocacional, assumir a representação do grupo de alunos ao ir conversar com o psicólogo sobre as dúvidas que despontam; prontidão para ajudar um amigo ao conversar com o seu irmão, indisciplinado e desinteressado pela escola, ajudando-o a compreender a importância da mesma para ele, como pessoa e como futuro trabalhador; de participação na comissão de formação de clubes, assumir o papel de líder/representante da turma, onde explicará aos colegas o modo de tomada de boas e más decisões em contexto escolar; de prontidão para ajudar um amigo na planificação e otimização de obtenção de sucesso nas suas tomadas de decisão, escutando-o e aconselhando-o; de responsabilidade pelo apoio na organização de uma reunião de pais e realização de uma introdução aos mesmos dos trabalhos realizados pelos colegas, sobre as profissões por si desempenhadas; de realização de perguntas a profissionais sobre o trabalho por eles desempenhado no dia-a-dia e por último; níveis baixos de desempenho pobre. Relativamente ao sexo, constatou-se uma diferença estatisticamente significativa da dimensão Desempenho Pobre, favorável aos rapazes. Os resultados não confirmam a hipótese formulada (Hipótese 1.1) na qual se previa uma diferença significativa ao nível das competências sociais a favor das raparigas. Estes resultados são contrários aos resultados registados por Cecconello e Koller (2003) que referem que as raparigas obtiveram resultados superiores aos dos rapazes na medida global de competência social.

No que concerne à idade, a análise das diferenças entre os resultados para ambos os grupos, aponta uma diferença estatisticamente significativa da dimensão Desempenho

Excelente, favorável aos alunos mais novos, isto é, ao grupo de idades dos 12 aos 13 anos. Os resultados também não confirmam a hipótese formulada (Hipótese 1.2) na qual se previa uma diferença significativa ao nível das competências sociais a favor dos alunos mais velhos. Estes resultados também são contrários aos registados por Ceconello e Koller (2003), que verificaram que as crianças mais velhas obtiveram um melhor desempenho do que as crianças mais novas. Também, Mondell e Tyler (1981), no seu estudo registaram a mesma diferença significativa, com melhores resultados para as crianças mais velhas relativamente às mais novas.

Quanto ao segundo objetivo definido para este estudo empírico – analisar alunos do 8º ano no que concerne ao auto conceito, e analisar as diferenças dos resultados em função das variáveis sociodemográficas sexo e idade, os resultados indicam que os alunos da nossa amostra apresentam níveis elevados de Aspeto Comportamental, Ansiedade e Popularidade. Assim sendo, os alunos têm elevado entendimento do seu comportamento em diversas conjunturas e da responsabilidade que toma pelas suas ações, quer em casa quer na escola, elevada insegurança, medos, inquietações e preocupações sobre si próprio e sobre as situações, embora apresente elevados níveis de compressão das relações com os colegas, espontaneidade. Os alunos da nossa amostra apresentam ainda, níveis baixos de Estatuto Intelectual e Escolar, Aparência Física e Satisfação Felicidade, ou seja, são alunos que se veem a si mesmo no que alude ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais como não sendo bons alunos, com pensamentos negativos sobre a sua aparência física e com baixos níveis de satisfação por serem o que são. Relativamente ao sexo, a existência de duas diferenças estatisticamente significativas: ao nível da dimensão Ansiedade e a outra ao nível da dimensão Popularidade, favoráveis aos rapazes. Os resultados não confirmam a hipótese formulada (Hipótese 2.1) na qual se previa uma diferença significativa ao nível autoconceito a favor das raparigas. E, indicam que os rapazes comparativamente com as raparigas tendem a ser menos inseguros, a terem medos ou preocupações elevadas relativamente a si ou às situações que os envolvem e têm mais facilidade em fazer amigos, sentem-se mais populares e incluídos nas atividades de grupo. Veiga (1995), afirma que quando se estuda o autoconceito o sexo é uma das variáveis mais estudadas, pois implica diferentes expectativas com família, com a escola e com a sociedade em geral. Também, Segundo Marsh (1989), as diferenças entre rapazes e raparigas ao nível do auto conceito global encontradas em alguns estudos são habitualmente modestas, e deverão dever-se não a diferenças reais no auto conceito global, mas antes a diferenças ao nível de aspetos específicos do auto conceito que “contaminam” os

resultados do auto conceito global. Nas interações sociais, as diferenças entre rapazes e raparigas, admitem evidenciar que o sexo pode proporcionar aos indivíduos experiências e padrões distintos, enquanto determinante de um grupo social de pertença (Faria, 1999, citado por Faria, 2001, 2002).

Na variável sociodemográfica idade, verificou-se a existência de duas diferenças estatisticamente significativa ao nível das dimensões Aspeto Comportamental e Ansiedade favoráveis aos alunos do grupo de idades dos 12 aos 13 anos. Os resultados não confirmam a hipótese formulada (Hipótese 2.2) na qual se previa uma diferença significativa ao nível do auto conceito a favor dos alunos mais velhos a apresentarem um auto conceito mais elevado quando comparados com os alunos mais novos. Na literatura empírica, não são ainda muito claros os efeitos da idade no auto conceito global, no entanto, embora alguns estudos não encontrem diferenças significativas em função da idade das crianças (Marsh, 1989; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984), muitos encontram-nas, tendendo estes a apontar para que haja um declínio do autoconceito global desde a idade de entrada na escola até ao final da adolescência (Marsh, 1989; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984). O autoconceito vai-se tornando menos concreto e mais abstrato, à medida que o indivíduo se fortalece (Cruz, 2000).

Em suma, os resultados indicam que os rapazes apresentam níveis mais elevados de desempenho pobre, ansiedade e popularidade, quando comparados com as raparigas. E, os alunos mais novos apresentam níveis de desempenho excelente, aspeto comportamental e ansiedade superiores aos adolescentes mais velhos.

No terceiro objetivo do presente estudo procurou-se avaliar em que medida as diferentes dimensões das competências sociais de carreira se relacionam com as dimensões do autoconceito. Em termos gerais os resultados permitiram constatar que existem associações significativas positivas entre as dimensões: Trabalho de Casa com Duplo Encontro, Nomeação para Liderar um Grupo, Desempenho Excelente, Estudante Visitante, Desempenho Pobre e Amigo Conselheiro; Duplo Encontro com Nomeação para Liderar um Grupo, Amigo Conselheiro, Reunião de Pais, Estudante Visitante, Desempenho Pobre e Desempenho Excelente; Nomeação para Liderar um Grupo com Amigo Conselheiro, Reunião de Pais, Estudante Visitante, Desempenho Pobre e Desempenho Excelente; Amigo Conselheiro com Reunião de Pais, Estudante Visitante, Desempenho Pobre e Desempenho Excelente; Reunião de Pais com Estudante Visitante, Desempenho Pobre e Desempenho Excelente; Estudante Visitante com Desempenho Pobre e Desempenho Excelente; Desempenho Pobre com Estatuto Intelectual e Escolar Satisfação e Felicidade; Desempenho Excelente com

Popularidade; Aparência Física com Satisfação; Aspeto Comportamental com Ansiedade e Popularidade; Ansiedade com Popularidade; e, Estatuto Intelectual com a Aparência Física.

Observam-se ainda associações significativas negativas entre as seguintes dimensões: Reunião de Pais com Satisfação e Felicidade; Estudante Visitante com Aspeto Comportamental; Desempenho Pobre com Desempenho Excelente, Aspeto Comportamental, Ansiedade, Popularidade; Desempenho Excelente com Satisfação e Felicidade e Estatuto Intelectual e Escolar; Aspeto Comportamental com Satisfação e Felicidade; a Ansiedade com Aparência Física, Satisfação e Felicidade; Estatuto Intelectual e Escolar com Popularidade; Popularidade com Aparência Física e Satisfação e Felicidade.

Isto pode significar que a postura dos sujeitos perante o seu autoconceito pode condicionar as suas competências sociais de carreira e vice-versa. Tais resultados encontram-se assim presentes na revisão de literatura efetuada para o efeito, onde a competência social é entendida como uma habilidade da pessoa para compreender as procuras do ambiente e o esforço de ajustar o seu comportamento à situação (e.g., Garmezy, Masten & Tellegen, 1984; Kliewer, 1991; Luther & Zigler, 1991; Mondell & Tyler, 1981; Waters & Sroufe, 1983; Zigler & Trickett, 1978) e, a capacidade de mostrar características relevantes para o desenvolvimento, como autoestima, o autoconceito e a autoeficácia (Kliewer, 1991; Waters & Sroufe, 1983; Zigler & Trickett, 1978). De acordo com Bierman (2004), a competência social poderá ser operacionalizada como um conjunto de competências sociocognitivas e de regulação emocional que ajudam as crianças a selecionar e a envolver-se em comportamentos sociais e a ajustar-se de forma adequada às diferentes situações. Neste sentido um indivíduo mostra-se socialmente competente, porque é capaz de formular objetivos pessoais adequados a um determinado contexto e de implementar estratégias para os alcançar (Marques, Cruz & Lopes, 1996).

O quarto objetivo tinha como intuito analisar o efeito preditor do autoconceito nas competências sociais de carreira em alunos do 8º ano de escolaridade e vice-versa.

Quando se procurou aprofundar as relações entre a competência social de carreira e o autoconceito e os fatores sociodemográficos foi possível verificar que as dimensões que influenciam a competência social de carreira são distintas daquelas que influenciam o autoconceito. No caso da competência social de carreira as variáveis sociodemográficas as dimensões que mais influenciam são Nomeação para liderar um grupo e Desempenho Pobre. Por sua vez, quando as dimensões do autoconceito são incluídas na equação foi possível verificar que as dimensões que influenciam a competência social de carreira são a Aparência

Física, Satisfação e Felicidade, Aspeto Comportamental e Estatuto Intelectual e Escolar. Ao inserirmos as variáveis sociodemográficas e as dimensões do PHSCS-2 em simultâneo, foi nos possível averiguar que as dimensões que influenciam a competência social de carreira são Aspeto Comportamental e Estatuto Intelectual e Escolar.

No caso do autoconceito as variáveis sociodemográficas as dimensões que mais influenciam são Aspeto Comportamental, Ansiedade e Popularidade. Por sua vez, quando as dimensões das competências sociais são incluídas na equação foi possível verificar que as dimensões que influenciam o autoconceito são Trabalho de Casa e Reunião de Pais. Ao inserirmos as variáveis sociodemográficas e as dimensões da PACS-Car em simultâneo, foi nos possível averiguar que as dimensões que influenciam o autoconceito são as variáveis sociodemográficas e a dimensão Reunião de Pais.

Assim sendo, parece que a qualidade do autoconceito é simultaneamente, uma causa e um reflexo da competência social de carreira.

Os resultados deste estudo poderão contribuir para uma intervenção vocacional mais adequada à sua população-alvo. Sabendo que a forma como os indivíduos se percebem, influencia os seus níveis de competências sociais de carreira, permite estruturar uma intervenção neste âmbito valorizando este importante mecanismo.

Capítulo 5 – Conclusão

Apresentamos um estudo sobre a competência social em contexto de carreira e o autoconceito em alunos do 8º ano de escolaridade. Neste ponto serão apresentadas as conclusões principais sobre o mesmo, fazendo a ligação entre o seu quadro teórico e o seu estudo empírico, salientando algumas limitações e propostas de investigações futuras.

Tendo em conta as investigações existentes no âmbito da Psicologia Vocacional, pode-se afirmar que o presente estudo contribuiu para o enriquecimento desse mesmo domínio. Em primeiro lugar, porque se abordou uma temática relativamente nova a competência social em contexto de carreira, recorrendo a um instrumento adaptado para o efeito; e, em segundo lugar, porque se estudou a questão do autoconceito ligando-o a este processo psicológico, num momento delicado para os jovens, a adolescência.

Sendo a competência social entendida como um dos domínios da inteligência prática, que inclui aspetos cognitivos e contextuais (Candeias & Almeida, 2005), torna-se fundamental compreender este importante processo integrando o mesmo na avaliação pessoal que o indivíduo faz de si próprio, em termos de crenças relativas a si mesmo (Bardagi & Boff, 2010).

Pode-se concluir a partir deste estudo que, as competências sociais são extremamente importantes no crescimento e funcionamento social adaptativo dos indivíduos e na sua adaptação comportamental à escola, ao trabalho, à família e à sociedade em geral (Schoon, 2009; Warnes, Sheridan, Geske, & Warnes, 2005), o que salienta a necessidade e a pertinência da mesma ser estudada no âmbito da carreira. Relembramos que a carreira diz respeito à sequência de ocupações e outros papéis de vida, tais como a família, a comunidade e o lazer, que a pessoa ocupa ao longo da sua vida, os quais se combinam para expressar o comprometimento da pessoa com o trabalho no seu padrão total de autodesenvolvimento (Herr & Cramer, 1996; Super, 1976).

Também o autoconceito sendo um processo contínuo na vida do indivíduo, que lhe permite construir várias imagens sobre si mesmo, que se vão alterando mediante os contextos e fases da vida em que se encontra, se manifesta pertinente de estudar no âmbito da carreira. Bandura (1992) refere que o autoconceito diz respeito à apreciação das pessoas sobre as suas capacidades para elaborar e cumprir cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho, ou seja, são perceções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades.

Por sua vez, a adolescência como uma fase de inumeráveis alterações biológicas, psicológicas e sociais, entre as quais estão a modificação das relações familiares e a definição da escolha profissional, torna-se um período de vida especialmente importante para estudar as competências de carreira e o autoconceito. A qualidade das relações tidas pelos adolescentes facilitam amplamente o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o que lhes permite ter maior facilidade em cooperar, negociar, ouvir ou preservar regras e comportamentos apropriados (Kochanka, 1997; Maccoby & Martin, 1983). A escola é um meio de natural crescimento pessoal e social, pelo enfrentar de desafios, novas aprendizagens e partilhas, no fundo, um crescente processo de exploração e individuação.

Entrando agora nas conclusões do estudo empírico, concluímos que o sexo e a idade dos sujeitos parece ser determinante na forma como os próprios se auto percebem e nas competências sociais adquiridas. Conclui-se ainda, que determinadas dimensões do autoconceito apresentam uma relação positiva forte com as dimensões da competência social de carreira. E, que as variáveis sociodemográficas representam um poder preditivo estatisticamente significativo sobre as dimensões das competências sociais de carreira e sobre o autoconceito. Também a variável autoconceito parece predizer determinadas dimensões das competências sociais de carreira e vice-versa.

Apesar de todas estas contribuições, a presente investigação apresenta algumas limitações. O facto de se tratar de uma amostra de conveniência constitui uma limitação à generalização dos resultados obtidos. Outra limitação à generalização do estudo é o facto do estudo estar confinado a escolas da zona norte do país, bem como, no que respeita ao ano de escolaridade, por ser só o 8º ano. Apesar do número de indivíduos envolvidos poder ser considerado bastante relevante, e a sua participação ter um carácter voluntário, o certo é que apenas responderam os estudantes que, na altura da administração dos questionários, se encontravam na sala de aula. Neste sentido, foram excluídos alunos que poderiam apresentar características importantes para o presente estudo e que, deste modo, podem não estar representados na amostra. Outra dificuldade está relacionada com o facto de os instrumentos de medida serem de auto relato, e deste modo estarem sujeitos a erros de interpretação e a fatores de desejabilidade social. O facto de os dados terem sido recolhidos apenas num único momento também pode constituir uma outra limitação deste estudo. As respostas dadas pelos participantes em estudos transversais, como acontece na presente investigação, podem ser influenciadas pelo seu estado emocional no momento da aplicação, impedindo que deem a sua verdadeira opinião sobre os aspetos abordados.

Futuramente, esperamos que os princípios teóricos implícitos a este estudo a par dos resultados obtidos, possam contribuir para a planificação de programas de intervenção com vista à promoção das competências sociais e do autoconceito no âmbito da carreira. Nas situações de interação em contexto escolar, nem todos os alunos se relacionam de um modo socialmente competente e nem todos apresentam crenças positivas sobre eles próprios. Nesse sentido, a apreensão de comportamentos sociais pode proporcionar experiências de aprendizagem personalizadas e socializadas, que posteriormente poderão ser determinantes aquando uma tomada de decisão de carreira.

Achamos, ainda, que seria relevante realizar estudos com os professores e funcionários da escola, valorizando precisamente as competências sociais. Pelo que, seria adequada a elaboração de novas escalas em futuros estudos, ampliando a amostra em estudo, bem como a óptica das relações pautadas pelos relatos dos professores e dos colaboradores da escola, já que o presente estudo apenas contemplou questionários de auto-relato, oferecendo assim um contributo relevante para caracterizar as competências sociais em contexto de carreira e autoconceito dos alunos do 8º ano. Achamos ainda pertinente em futuras investigações se efetuar o estudo em outro contexto que não seja o escolar, com alunos de outros anos de escolaridade, com metodologias longitudinais e que admiti-se variáveis relacionais, como os pais, os pares e os professores, funcionários da escola.

Para finalizar, importa dizer que este trabalho enquadra-se na perspetiva de que os comportamentos sociais de carreira podem ser promovidos, podendo igualmente ser trabalhadas as competências e processos sociocognitivos que estão envolvidos na compreensão das situações, na elaboração de respostas alternativas e na seleção de determinados comportamentos sociais. Não se pretende ensinar os comportamentos socialmente corretos mas antes promover um espaço de questionamento e reflexão onde a mudança seja uma construção pessoal do aluno a partir da experiência de aprendizagem, nas quais põe em jogo as suas capacidades e as amplia. Parece-nos ainda importante salientar que os serviços de carreira podem contribuir eficazmente para o desenvolvimento de jovens socialmente inteligentes e competentes, em particular no que concerne o seu desenvolvimento vocacional (Taveira et al., 2010).

Como observação final fica a ideia de que muito caminho subsiste para ser percorrido. Achamos que talvez o presente estudo tenha levantado a vontade de seguir um percurso, relacionado com interesse e pertinência na abordagem do mundo pessoal e social dos adolescentes, e sobre as quais urge prestar atenção.

Referências

- Aguiar, A. (2009). *Promoção de competências sociais nas perturbações do espectro do autismo – Programa para aquisição de competências da teoria da mente em síndrome de Asperger ou autismo de elevado funcionamento*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, A. M. T (1997). *As Relações Entre Pares em Idade Escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método de Q-sort*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Almeida, L. S. & Roazzi, A. (1988). Inteligência: A necessidade de uma definição e avaliação contextualizada. *Psychologica*, 1, 93-104.
- Arándiga, A. V. & Tortosa, C. V. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: Una Propuesta Curricular*. Madrid: Editorial EOS.
- Araújo, A. Taveira, M. C. & Candeias, A. A. (2008). *Prova de Avaliação da Competência Social face à Carreira*. Braga: Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency thought the self efficacy mechanism. In: Schwarzer (Eds.), *Self-efficacy: thought control of action Washington* (pp. 3-38). Washington: Hemisphere.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 15, 1, 41-56.
- Bear, G., Minke, K., & Manning, M. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*. 31, 405-427.
- Berg, D. & Klinger, D. (2009). Gender Differences in the Relationship between Academic Self-Concept and Self-Reported Depressed Mood in School Childers. *Sex Roles*, 61, 301-509.
- Betz, N. E. (1994). Career counseling for women in sciences and engineering. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling for women* (pp.237-261). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York: Guildford Press.
- Blustein, D. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17.

- Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., & Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 311-323.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-49.
- Bryan, T. (1982). Social skills of learning disabled children and youth: An overview. *Learning Disability Quarterly*, 5, 332-343.
- Bunk, G. P. (1994). Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston
- Byrne, B. (1996). Academic self-concept: its structure, measurement and relation to academic achievement. In: J. Willy & Sons (Eds.), *Handbook of self-concept –Development social and clinical considerations* (pp. 287-311). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1997). Cuestionario Exploratorio de Personalidad. CEPER. *Revista Conductual*, 9,3. 560-562.
- Calsyn, R. J., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *American Journal of Educational Psychology*, 69, 2, 136-145.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2005). Competência Social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 9, 359-378.
- Candeias, A. A., Santo, M. J., Rebocho, M., Cortes, M. J ., Santos, G., Chaleta, E., Grácio, L., Pires, H., Dias, C., & Rodrigues, J. (2008). Reflections about assessment and intervention with students with special educational needs. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, 4, 405-416.
- Caspi, A. & Roberts, B. W. (2001). Personality development across life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry*, 12, 49-66.

- Cecconello, A. M. & Koller, S.H., (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *Psico-USF*, 8, 1, 1-9.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986b). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Costa, A. M. A. R. R. (2000). Influência da competência social percebida na competência objectiva, em alunos brilhantes. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Cruz, A. S. M. R. (2000). Violência e suporte familiar, autoconceito e delinquência na adolescência no ensino secundário. Monografia de Licenciatura, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Acedido em: 02 de Março de 2012 em: <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bistream/10284/877/3/1394Monografia.pdf>
- Custódio, S., Domingues, C., Vicente, L., Silva, M. Dias, M., & Collho, S. (2010). Autoconceito/auto-estima e vinculação nas relações de namoro em estudantes do ensino secundário. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho*. Acedido em: 29 de Março de 2012 em: http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/322/1/AC_AE_Namoro.pdf
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): Manual de apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7, 61-73.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development young children*. New York: Guilford Press.
- Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Warner, M. M., Alley, G. R., & Clark, F. L. (1980). An epidemiological study of learning disabled adolescents in secondary schools: Achievement and ability, socioeconomic status, and school experiences [research report]. Lawrence, KS: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- Dodge, K .A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. H. Scheider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 9-22). New York: Springer Verlag.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5 th ed., Vol 3, pp.701-778). New York-Wiley.

- Faria, L. (2001). Harter's Self-perception Profile for children adapted for use with young Portuguese students. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 711 - 720.
- Faria, L. (2002). Diferenças do autoconceito de competência durante a adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17, 18, 109-108.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento de auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23, 4, 361-371.
- Faria, L. & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciadas do autoconceito no fim do ensino secundário Português. *Paidéia*, 14, 29, 265-276.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire (SDQ 111) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Feitosa, F. B. (2007). Habilidades sociais e desempenho académico: Processos cognitivos como moderadores e mediadores. Tese de Doutoramento. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, formação pessoal e social e construção de projectos vocacionais*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Frase, M. W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M. A., Rose, R.A. & Guo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to promote Social Competence and prevent Aggressive Behavior in the Third Grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 6, 1045-1055.
- Garnezy, N., Masten, A., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajetórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8, 1, 1-17.
- González, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA Ediciones, S.A

- Gresham, F. M. (1981a). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 139- 176.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1986). Social skills and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9, 23-32.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Sociometric differences between mildly handicapped and nonhandicapped black and white students. *Journal of Educational Psychology*, 79, 195- 197.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2005). Designing, implementing, and managing a comprehensive school guidance and counseling program. In C. Sinks (Ed.), *Contemporary School Counseling* (pp. 151-188). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 505-570). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behaviour*, 66, 385-419.
- Herr, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49, 196-211.
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às Intervenções de Carreira: Perspetiva Histórica. In M. C. Taveira, (Eds.), *Psicologia Vocacional – Perspetivas para a intervenção* (pp. 13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Herr, E. & Cramer, S. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches*. New York: Longman.
- Imaginário, L. (1997). Questões de Orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13, 39-46.
- James. W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Kochanka, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization. *Child Development*, 68, 94-112.
- Ladd, G .W, Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, friendship and victimization: Distinct Relational Systems that contribute uniquely to Children's Scholl Adjustment? *Child Development*, 68, 6, 1181-1197.

- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369-377.
- Langeveld, J. H., Gundersen K. K., & Frode, S. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.
- Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, and interactive context of parent-child play. *Developmental Psychology*, 36, 381-393.
- Lemos, M. & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 3, 267-274.
- Lima, M. P. & Seco, G. (1990). Auto-Conceito Académico em Adultos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 303-315.
- Lopes, J. A., & Cruz, M. C. (1998). *Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem*. In *Necessidades Educativas Especiais* (pp.37-68). Braga: S.H.O.-Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Lucchiari, D.H. (1993). O que é orientação profissional? Uma nova proposta de actuação. In D. H. Lucchiari (Ed.), *Pensando e vivendo a orientação profissional* (pp. 11-16). São Paulo: Summus.
- Luther, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal Orthopsychiatry*, 61, 6-22.
- Maccoby, E., & Martin, J., (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. New York: Wiley, 4, 1-101.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino profissional de jovens. Um percurso escolar diferente para a (re)construção de projectos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.
- Manso, A. R. B. (2010). *Auto-conceito e Estilos cognitivos em alunos do 7º ano de escolaridade do Grande Porto*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Marques, M. M., Cruz, M. C., & Lopes, J. (1996). O estatuto sociométrico do deficiente auditivo. In L. Almeida, J. Silvério., & S. Araújo (Eds.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 373-386). Braga: Universidade do Minho.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 3, 280-205.

- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*,3, 417-430.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidma, M. (1984). Self-description questionnaire: age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*, 940-956.
- Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133-163.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: it's multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 422-444.
- McClelland, D. (1993). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist, 28*, 1-14.
- McClelland, D. C. (1976). *The achieving society*. New York, NY: Irvington Publishers
- Meichenbaum, D., Butler, L., & Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. In J. Wine & M. Smye (Eds.), *Social competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Mettrau, M. B. & Almeida, L. S. (1996). Concepções e representações da inteligência nos professores. In L. Almeida, J. Silvério, & S. Araújo, (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 58-67). Braga: Universidade do Minho.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia evaluación e tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Möller, J., Streblov, L., & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology of Education, 12*, 113-122.
- Mondell, S. & Tyler, F. B. (1981). Child psychosocial competence and its measurement. *Journal of Pediatric Psychology, 6*, 145-154.
- Mostow, A., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Developmental, 73*,6, 1775-1787.
- Nérici, I. G. (1983). *Introdução à Orientação Educacional* (3ª Ed.). Brasil: Editora Atlas S.A.
- Palacios, J., & Hidalgo, V. (1993). Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp 178-189). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Papalia, D., E. Olds, S., W., & Feldman, R., D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill,
- Peavy, R. V. (1996). Counseling as a culture of healing. *British Journal of Guidance and Counseling*, 24,141-150.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Piers, E., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Wilshire Boulevard. California: Western Psychological Services.
- Pinto, J. C., Taveira, M. C., Candeias, A., Araújo, & A., Mota. (2012) Social competence in career: a longitudinal study with portuguese adolescents. In *Proceedings of INTED2012 Conference* (pp.6703-6709) Valência. ISBN: 978-84-615-5563-5.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F.W. (2008). Children's Vocational Development: A Research Rationale. *The Career Development Quarterly*, 57, 25-37.
- Purkey, W., & Stanley, P. (2001). The self in psychotherapy. In D. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies* (pp. 473-498). Washington, DC: American Psychological Association.
- Railienė, A., Gudžinskienė, V. (2012). Development of social skills and career competences in child day-care centres: attitude of day-care centre specialists. *Socialinis Darbas*, 11, 1, 85–96.
- Ribeiro, C. (2004). In Taveira, M. C., (Ed.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida – Fundamentos, Princípios e Orientações* (pp. 241-244). Coimbra: Livraria Almedina.
- Rocha, C. & Morais, A. M. (1999). Práticas pedagógicas no primeiro ciclo do ensino básico -caracterização sociológica. *Revista de Educação*, 8, 1, 105-122.
- Rogers, C. (1947). *Some observations on the organization of personality*. *American Psychologist*, 2, 358-368.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associate (Eds.), *Career choice and development* (pp. 149–205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70), NJ: John Wiley & Sons.
- Schoon, I. (2009). Measuring Social Competencies. RatSWD Working Paper No. 58. Accessed at January, 4, 2012 in <http://ssrn.com/abstract=1447882>.

- Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V & Manzi, A. J. (2005). Career Development in Middle Childhood: A Qualitative Inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53, 246-262.
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Education Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Silva, A. (2008). O auto-conceito em crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Simões, M. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições.
- Sokolova, A. & Stanišauskienė, V. (2007) Profesinio orientavimo sistemas Lietuvoje teorinės ir politinės prielaidos. *Profesinis Rengimas: Tyrimai Ir Realejos*, 13, 226-241.
- Stone, J. R., & Mortimer, J. T. (1998). The effect of adolescent employment on vocational development: Public and educational policy implications. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 1, 184-214.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 3, 282-298.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Sverko, B. (1995). *Life roles, values and careers: International findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey Bass.
- Super, D. E. & Bohn Junior, M. J. (1976). *Psicologia Ocupacional*. São Paulo: Atlas.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. Em D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 173-190.
- Taveira, M. C. & Silva, J. T. (2008). *Psicologia Vocacional perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Taveira, M. C., Saavedra, L., Silva, A. D., Araújo, A., Faria, L., Pinto, J. C., Pereira, A., Marques, C., Costa, H., Correia, M., Rodrigues, V. Candeias, A., Veiga, F. & Pereira, A. (2010). O plano de avaliação do projecto EQ4CCI - Carreira e cidadania: Condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projectos de vida. In M.C. Taveira & A. D. Silva (Eds.), C.C. Lobo, J. C. Pinto, A. Araújo, S. Ferreira, L. Faria, C. Ussene, N. Loureiro, M. Konistedt, M. Carvalho, & S. Gonçalves, *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção* (pp.217-224). Braga: APDC.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 3, 327-334.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M., & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson, & B. K. Keogh, (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Veiga, F. H. (1990). *Auto-conceito e disrupção escolar dos jovens*. Tese de Doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, F.H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5,1, 39-48.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: A percepção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7,1, 1-10.
- Walsh, M. M., Pepler, D. J. & Leven, K (2002). A model intervention for girls with disruptive behaviour problems: The Earls court Girls Connection. *Canadian Journal of Counselling*, 36, 297-311.
- Warner, M., Alley, G., Schumaker, J., Deshler D., & Clark, F. (1980). *An epidemiological study of learning disabled adolescents in secondary schools: Achievement and ability, socioeconomic status and school experiences*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- Warnes, E., Sheridan, S., Geske, J., & Warnes, W. (2005). A contextualized approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42, 173-187,

- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97.
- Watson, M. & McMahon, M. (2005). *Children's career development: A research review*
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M. & Barrett, K. C. (1991). Guilt and empathy: sex differences and implications for the development of depression. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and deregulation* (pp. 243-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zakriski, A. L., Wright, J. C. & Underwood, M. K. (2005). Gender similarities and differences in children's social behaviour: finding personality in contextualized patterns of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 5, 844-855.
- Zigler, E. & Trickett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist, 33*, 789-798.