



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Patrícia Maria Mestre dos Santos

**Percursos de Sucesso:
Concepções de Alunos do Ensino Profissional**

Um estudo na Escola Profissional de Capelas

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Ramo de Especialização em Contextos Comunitários
Realizada sob a orientação científica de:
Professora Doutora Isabel Estrela Rego
Professora Doutora Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 2010



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Patrícia Maria Mestre dos Santos

**Percursos de Sucesso:
Concepções de Alunos do Ensino Profissional**

Um estudo na Escola Profissional de Capelas

Dissertação apresentada na Universidade dos Açores,
para obtenção do grau de Mestre Psicologia da Educação,
na especialidade em Contextos Comunitários
realizada sob a orientação científica de:
Professora Doutora Isabel Estrela Rego
Professora Doutora Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 2010

“Eu tenho uma espécie de dever
que é o dever de sonhar
e de sonhar sempre
pois sendo mais do que um espectador de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espectáculo que posso
e assim me construo, a ouro e sedas
em salas supostas invento o palco, o cenário
para viver o meu sonho
entre luzes brandas
e músicas invisíveis.”

Fernando Pessoa

Resumo

Este estudo pretende compreender o fenómeno do sucesso académico a nível do ensino profissional, especialmente o dos jovens que, ao entrarem neste tipo de ensino, trazem consigo um passado escolar de insucesso. Para tal, partiu-se das concepções de formandos e ex-formandos de uma escola profissional - Escola Profissional de Capelas - e procurou-se indagar que factores internos (atribuições, auto-eficácia, sentimento de comunidade e características desenvolvimentistas) e que factores externos (atribuições, eficácia e comunidade escolar) são privilegiados por estes jovens, na explicação do seu êxito.

À semelhança da maioria das investigações no domínio das concepções, o presente trabalho enquadra-se no paradigma qualitativo, no qual a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas. Seleccionaram-se, para participar no estudo, 22 jovens, formandos e ex-formandos de cursos de nível 2, considerados casos de sucesso. Como procedimento de tratamento dos dados, realizou-se a análise de conteúdo, cujo propósito principal foi o de tentar responder à questão de investigação: Que factores estiveram presentes para que jovens, com percursos de insucesso no ensino regular, invertam o processo no ensino profissional?

De acordo com os dados emergentes, verifica-se que as referências a factores internos como causas dos resultados de sucesso, obtiveram maior preponderância que as referências a factores externos. Contudo, o sucesso escolar não parece estar associado apenas a um factor mas sim à conjuntura e interacção entre os diferentes factores considerados. Assim, e analisando as categorias apuradas, aferiu-se que os formandos conferem o seu desempenho académico principalmente a atribuições de esforço. Este esforço, parece advir sobretudo do facto de sentirem mais maduros e nutrir maior interesse nos conteúdos do curso, o que transporta para a relevância das características desenvolvimentistas. A eficácia percebida parece ter aumentado sobretudo com as experiências de êxito que os formandos foram vivenciando no decurso da formação, sem descurar, no entanto, a importância de apreciações positivas ao seu desempenho. Também a escola, pelas suas características, parece desempenhar um valioso papel na obtenção de sucesso. Com efeito, a maioria dos entrevistados refere identificar-se com EPC, quer pelas necessidades que lá são ou irão ser satisfeitas, quer pelas condições e métodos de ensino, quer ainda pelas relações interpessoais que se foram desenrolando, considerando-a, assim, de *especial*.

Abstract

This study aims to understand the academic success in vocational education, especially the success of young people who are related to a history of school failure. On this purpose, the conceptions of students and former students of a vocational school - Escola Profissional de Capelas - were used to find out which internal factors (attributions, self-efficacy, sense of community and developmental characteristics) and which external (attributions, efficacy and school community) are privileged by these young people, to explain their success.

Like the majority of research in the concepts field, this study is within the qualitative paradigm in which data collection was conducted through semi-structured interviews. 22 young students, today's student and former ones of level 2 courses, who were considered successful cases, were selected to be part in this study. As a procedure of data treatment, analysis of the contend was made mainly whit the purpose of trying to answer the research question: what were the factors present on young people with pathways of school failure in regular education that reversed the process in vocational education?

According to the emerging data in the study, it appears that references to internal factors as causes of successful results were in greater numbers and preponderance than references to external factors. However, educational success does not appear to be associated only with one factor but also with the situation and interaction between the different considered factors. Thus, considering the selected categories, it is clear that learners connect their academic successful performance especially to effort attributions. This effort seems to arise mainly from the fact that they feel more mature and nurture greater interest in the contents of the course, which leads to the relevance of developmental characteristics. The perceived efficacy appears to have increased especially with the successful experiences that vocational students were experiencing during training, without neglecting the importance of positive assessments of their performance. The school, by its nature, seems to play a valuable role in achieving success. Indeed, most interviewers refer to feel indentified with the EPC, not only because of the needs that are or will be fulfilled there but also because of the conditions and methods of teaching and of by the interpersonal relationships that were developed, that makes them consider the school as special.

Agradecimentos

Considerando o mestrado como uma peça, neste espectáculo maior que é a minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que a tornaram possível.

Cabe-me, em primeiro lugar, agradecer ao meu público mais fiel, fãs incondicionais que me acompanham em todas as peças da minha vida, com flores e aplausos: os meus pais, João e Luísa, um obrigado por *estarem sempre*.

À pessoa que, conduzindo-me ao *casting*, me levou a interpretar este papel: Ana, obrigado por tudo.

Àquelas que comigo contracenaram e sem as quais a peça não teria nem a graça, nem o drama, horror e tragédia, nem os brilhantes improvisos, as minhas queridas Helena e Rita, a quem mais tarde se junta a intensa Natacha. O meu muito obrigado, sem vocês não teria sido tão... *hilariante*, nem sei se possível.

Às minhas encantadoras e firmes encenadoras, que inteligente e pacientemente, me orientaram/ajudaram/incentivaram a elaborar as minhas deixas e a desempenhar melhor o meu papel. O meu muito obrigado à Professora Isabel e à Professora Suzana.

A quem carinhosamente chamo de meus meninos, os bem-sucedidos formandos e ex-formandos da Escola Profissional de Capelas. Sem a sua ajuda não seria possível escrever grande parte deste argumento. O meu muito obrigado sincero

À Escola Profissional de Capelas, por ter proporcionado o palco, o cenário, parte do argumento, os figurantes e actores, em especial aos membros da direcção, que sempre me apoiaram em todos os ensaios. Um profundo bem-haja.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao staff, àquelas, principalmente, que nos bastidores aguentaram tudo aquilo que não pode ser dito e nem feito em palco, as que reconfortaram com almoços, palavras, almoços, telefonemas, almoços, cassetes, almoços, as mesmas que alinharam a minha caracterização para que eu entrasse em cena com um sorriso nos lábios e olhar definido. OBRIGADO!!!!

Siglas e Abreviaturas

CDP - Child Development Project

CET - Cursos de Especialização Tecnológica

EPC - Escola Profissional de Capelas

ME – Ministério da Educação

PROFIJ - Programa Formativo de Inserção de Jovens

RAA – Região Autónoma dos Açores

SPC - Sentimento Psicológico de Comunidade

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

Índice Geral

Nota Prévia	2
Resumo	3
Abstract	4
Agradecimentos	5
Siglas e Abreviaturas	6
Índice de Tabelas e Figuras	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS E ABORDAGENS	13
1. Sobre o Ensino Profissional e o Desempenho Académico	14
1.1. Ensino Secundário Português	15
1.2. Ensino Profissional	16
1.2.1. Modalidades de Formação Profissional	16
1.2.2. Níveis de Formação Profissional	18
1.3. Escola Profissional de Capelas	19
1.4. Ensino Profissional e Reconciliação com a Escola	22
1.4.1. Diferenças apontadas entre o Ensino Regular e o Ensino Profissional	23
2. Sobre o Sentimento de Comunidade e o Desempenho Académico	26
2.1. Psicologia Comunitária: princípios, objectivos e valores	27
2.2. Sentimento Psicológico de Comunidade	29
2.3. Implicações Académicas do Sentimento Psicológico de Comunidade	30
3. Sobre as Atribuições e o Desempenho Académico	35
3.1. Atribuições	36
3.2. Atribuições em Contexto Escolar	39
3.3. Implicações Académicas das Atribuições Causais.....	42
4. Sobre Auto-eficácia e o Desempenho Académico	46
4.1. A Auto-eficácia	47
4.2. A Auto-eficácia Académica	49
4.3. Fontes de Auto-eficácia	50
4.4. Implicações Académicas das Crenças de Auto-eficácia	52
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	57
1. Pressupostos e Questões da Investigação	58
2. <i>Design</i> de Estudo	59
3. Participantes	60
4. Procedimentos de Recolha de Dados	62
5. Procedimentos de Análise dos dados	65
6. Considerações Éticas	72
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
1. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	76
Síntese	100
CONCLUSÕES	103

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	117
Anexo 1- Autorização Presidente de Comissão Executiva Instaladora EPC ...	118
Anexo 2 - Questionário acerca da Vida Escolar	120
Anexo 3 – Guião de Entrevista	124
Anexo 4 – Autorização de Participação (encarregados de educação)	127
Anexo 5 - Autorização de Participação (formandos)	129
Anexo 6 – Tabela de Especificações	131

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 - Índice de fiabilidade

Tabela 1 - Cursos, modalidades e níveis no ano lectivo 2008/2009

Tabela 2- Sistema de Categorias

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, subordinado à temática "Percurso de Sucesso: Concepções de Alunos do Ensino Profissional. Um Estudo na Escola Profissional de Capelas", desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade dos Açores.

O insucesso escolar é um processo complexo e dinâmico que tem merecido grande atenção por parte da comunidade educativa. Efectuaram-se e continuam a efectuar-se, inúmeros estudos acerca das causas do insucesso e dos comportamentos/ atitudes/ concepções a ele associados. Apesar de se verificar, nos estudos mais recentes, um princípio de viragem no foco de atenção, dirigindo-a para os factores que promovem o sucesso, é ainda bastante menor o conhecimento dos comportamentos/ atitudes/ concepções dos alunos que obtêm êxito e resultados de excelência. Sendo verdade que os bons estudantes não constituem um problema ou fonte de preocupação, também é verdade que poderão fornecer indicações acerca das condições necessárias para que o sucesso ocorra.

Tal como os alunos problemáticos colhem maior atenção por parte dos investigadores e decisores, também o ensino regular, conquista mais expressão em detrimento de outro tipo de ensino, nomeadamente o profissional. Embora ainda não tenha os níveis de frequência da Europa, o ensino profissional em Portugal, tem vindo a ganhar relevo e são cada vez mais os adolescentes que optam por esta via, concluindo-a com êxito. Não obstante o ensino profissional ter menor representação que o regular, portanto um menor número de alunos a frequentá-lo, importa olhar para eles, ensino e formandos, com o objectivo de compreender factores ou condições que contribuam para que o sucesso ocorra.

Ao tomar contacto com o ensino profissional, verifica-se a existência de uma franja de jovens com percursos de sucesso, alguns, até, distinguidos pela excepionalidade na área de formação frequentada, embora a sua experiência no ensino regular tenha sido marcada por uma ou mais situações de fracasso. A curiosidade acerca de factores subjacentes a este tipo de inversão de percursos contribuiu para o desenvolvimento do presente estudo. Procurou-se desvendar condições fomentadoras

de reconciliação com o ensino, de situações de bem-estar através da obtenção de sucesso escolar, de inserção no mercado de trabalho e de integração na comunidade. Entende-se que a obtenção de respostas nesta área é relevante, na medida que esta inversão pode possibilitar a quebra de um ciclo de abandono/ insucesso e afastar uma possível exclusão social.

Assim, não negando a importância de continuar a investigar os aspectos menos adaptativos e mais problemáticos, no sentido de os evitar, interessa também entender o êxito, no sentido de o promover.

O estudo tem, então, como propósito central identificar as concepções de formandos e ex-formandos de uma escola profissional - Escola Profissional de Capelas - acerca dos fenómenos que contribuíram para o seu sucesso no ensino profissional, após terem experienciado insucesso no ensino regular.

Partindo do pressuposto de que uma investigação qualitativa se prende com questões conceptuais e não de representatividade, o presente estudo não aspirou alcançar resultados susceptíveis de serem generalizados ao universo de formandos do ensino profissional, procurou antes conhecer, explorar e descrever uma realidade, assim como produzir conhecimento relevante nesta temática, para esta e outras investigações.

A obtenção de dados acerca dos factores de adaptação ao ensino e à escola torna-se pertinente na promoção do sucesso escolar, o que por sua vez tem implicações não só pessoais como na comunidade, permitindo o desenvolvimento de cidadãos mais realizados, informados, conscientes e participativos.

A presente dissertação organiza-se em três capítulos que se pretendem elucidativos do desenvolvimento global do estudo. No primeiro capítulo procede-se à revisão de literatura sobre o tema, visando a apresentação de perspectivas e abordagens que contribuem para situar o estudo do ponto de vista do enquadramento conceptual. Começa-se, então, por abordar o ensino secundário vigente em Portugal, particularmente o ensino profissional na Região Autónoma dos Açores (RAA), dando a conhecer o contexto onde se desenrolou a investigação, a Escola Profissional de Capelas (EPC). No segundo ponto alude-se à psicologia comunitária, dedicando especial atenção ao sentimento psicológico de comunidade (SPC) uma vez que este tem

um impacto importante na vida dos indivíduos, nomeadamente, no seu sucesso académico. Aborda-se, em seguida, a teoria das atribuições, fundamentalmente em contexto escolar, referindo as principais atribuições dos alunos acerca do sucesso e fracasso académico. Ao longo do último ponto do capítulo, caracterizam-se globalmente as crenças de auto-eficácia e o seu envolvimento no aproveitamento e comportamento dos estudantes.

No segundo capítulo, dão-se a conhecer as preferências metodológicas que guiaram toda a acção, especificando o *design* do estudo, os participantes considerados, os processos de recolha e de análise dos dados, e as questões éticas tidas em conta no decurso do estudo

No terceiro e último capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados alcançados. Para tal, mobilizam-se fragmentos das entrevistas realizadas aos participantes, ilustrativos de regularidades e/ou singularidades encontradas, procurando a sua problematização, quer no contexto de outros dados emergentes neste trabalho, quer relacionando-os com a literatura na área. Naturalmente, toda a discussão das narrativas teve como bússola os objectivos da investigação.

Conclui-se a dissertação com as considerações finais relativas ao desenvolvimento global do estudo, referindo as conclusões gerais, as implicações e limitações do estudo e algumas sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I

Perspectivas e Abordagens

1. SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL E O DESEMPENHO ACADÉMICO

Segundo os dados estatísticos do Ministério da Educação (ME), em 2009, ano em que se comemoram os 20 anos do ensino profissional em Portugal, frequentaram este tipo de ensino quase 91 mil alunos, dos quais 60,3 por cento em escolas secundárias públicas. Ainda de acordo com estes dados, quase um terço dos estudantes do secundário encontra-se a frequentar o ensino profissional, mais do que o triplo que em 1999. No entanto, Portugal parece estar ainda muito longe dos níveis atingidos nos países do Norte da Europa, onde 70 a 80 por cento dos jovens no ensino secundário escolhem um percurso de formação qualificante (Ministério da Educação, 2009).

Após situar, estatisticamente, o ensino profissional em Portugal torna-se relevante enquadrá-lo no ensino secundário vigente. Com efeito, no primeiro ponto do capítulo, pretende-se abordar sucintamente o ensino secundário, colocando a tónica no ensino profissional e nas modalidades e níveis de formação existentes na Região Autónoma dos Açores (RAA), uma vez que estes diferem, em alguns aspectos, dos nacionais. Deseja-se ainda, apresentar o contexto em que o estudo teve lugar, a Escola Profissional de Capelas (EPC), bem como algumas investigações existentes, referentes ao ensino profissional.

1.1. Ensino Secundário Português

O panorama actual do ensino secundário português conta com três tipos de ensino: ensino geral, técnico e profissional, cada um com uma duração aproximada de três anos. Ao ensino geral corresponde o tipo de ensino liceal que visa a prossecução de estudos superiores havendo por isso uma continuidade entre a escola de estudos gerais e o ensino académico universitário.

O ensino técnico e profissional, por seu lado, acontece em simultâneo com o exercício da profissão e visa desenvolver competências técnicas e profissionais dentro de uma estrutura de desenvolvimento tecnológico, comercial e industrial. Há, no entanto, uma diferença fundamental entre ensino técnico e formação profissional. O ensino técnico é vocacionado para profissões técnicas e a sua estrutura curricular é altamente especializada, com uma formação fortemente teórica e científica. Por isso mesmo, o ensino superior é uma das saídas já que a qualificação deste tipo de ensino é muitas vezes equivalente aos cursos do ensino geral. A formação profissional, por seu lado, caracteriza-se pela sua vertente prática e tem por objectivo fundamental a preparação para a vida profissional, tem fins ocupacionais e centra-se, essencialmente, na passagem da escola para o mundo do trabalho.

Os cursos profissionais, desenvolvidos em Portugal de forma pioneira pelas escolas profissionais, criadas por Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 Janeiro, são uma oferta formativa de dupla certificação destinada a jovens e cujo objectivo principal é a inserção no mercado de trabalho, embora permitam o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Desta forma, nestes cursos, além de conferirem na sua maioria um nível secundário de educação, as aprendizagens realizadas valorizam o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas necessárias ao exercício de uma profissão.

Apesar de se começar a assistir a uma modificação nas concepções acerca do ensino profissional, este era e ainda é por vezes, considerado uma segunda oportunidade ou oportunidade de segunda, portanto menos nobre, para quem não consegue obter sucesso no ensino secundário geral. Rodrigues (2009, p.1) comenta que “fechado sobre si mesmo, o ensino secundário insiste em distinguir entre bons e maus alunos conforme a frequência das vias de ensino, portanto, conforme a origem social dos discentes”.

Contudo, a reformulação dos seus objectivos, a alteração dos conteúdos curriculares, com o reforço e a valorização da formação geral, e as equivalências escolares constituem condições para um reconhecimento social do ensino técnico e profissional. Este tipo de ensino pode assumir-se como uma alternativa ao sistema formal de ensino para jovens que não querem ou não podem optar pelo ensino superior (Madeira, 2006).

1.2. Ensino Profissional

Fornecido o cenário geral do ensino secundário, e tendo em conta as reformas nele sofridas, através do Decreto-Lei, n.º 74/2004 de 26 de Março, visando combater o insucesso e o abandono escolares, fenómenos que no secundário assumiam uma elevada expressão no conjunto do sistema educativo, importa fazer especial referência à organização e à estruturação do ensino profissional. Uma vez que o estudo decorreu na Região Autónoma dos Açores (RAA), esta referência será estreitada à legislação desta área geográfica.

1.2.1. Modalidades de Formação Profissional

Verifica-se que entre as diferentes modalidades de formação decretadas em Diário da República, algumas são patentes na região outras são preteridas em função de modalidades mais ajustadas à realidade açoriana e, por isso, criadas pelo Governo

Regional, a cargo da Secretaria Regional da Educação e Formação. As modalidades abaixo descritas encerram o que actualmente vigora na região.

- a) Cursos profissionais - são cursos de nível secundário de educação, que dão equivalência ao 12º ano, vocacionados para a formação inicial de jovens com idade igual ou inferior a 25 anos e são constituídos por módulos nos quais os jovens deverão obter aproveitamento. Estes cursos, inicialmente ministrados nas escolas profissionais privadas, a partir de 2006 puderam passar a funcionar, a par da restante oferta formativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas (Decreto-Lei n.º 24/2006 de 6 de Fevereiro, Portaria n.º 797/2006 de 10 de Agosto).
- b) Cursos de aprendizagem - são cursos de formação profissional inicial, em alternância, isto é, o contexto de formação varia entre a sala de aula e o posto de trabalho, dirigida a jovens com idade inferior a 25 anos, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. Nesta modalidade podemos encontrar, cursos com equivalência ao 9º (nível II) e ao 12º ano (nível III). (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro).
- c) Programa formativo de inserção de jovens (PROFIJ) - trata-se de uma formação profissional inicial para quem não tenha completado a escolaridade obrigatória, ou que a tendo completado, não tenha qualificação profissional. Podem frequentar o programa PROFIJ I/II, jovens dos 14 aos 18 anos e frequentar o PROFIJ III jovens com idade igual ou inferior a 22 anos. A princípio os PROFIJ foram aplicados, essencialmente, em escolas do ensino regular, como forma de combate ao insucesso escolar, por se tratar de uma alternativa ao ensino regular. A partir de Dezembro de 2008 passaram a substituir a modalidade de aprendizagem no ensino profissional açoriano. O PROFIJ é um programa exclusivo da região autónoma dos açores, tendo sido pensado e elaborado pela Secretaria Regional da Educação e Formação. (Resolução n.º 216/97, de 13 de Novembro, Portaria n.º 72/2003 de 28 de Agosto).
- d) REACTIVAR - é o segundo programa criado pelo Governo Regional dos Açores, no âmbito do Plano Regional de Emprego, tendo como objectivo principal a qualificação ou requalificação preferencialmente dos desempregados inscritos nas Agências para a Qualificação e Emprego, com idade igual ou

superior a 16 anos (Portaria n.º 82/2003 de 16 de Outubro e Portaria n.º 71/2006 de Agosto).

e) Cursos de qualificação - pretende-se a qualificação de jovens/adultos com mais de 16 anos que, possuindo a escolaridade mínima obrigatória, carecem de uma qualificação profissional que lhes permita passar do mundo escolar para o mundo de trabalho (Despacho Normativo n.º 230/98, de 3 de Setembro).

f) Cursos de especialização tecnológica (CET) - são cursos de nível pós-secundário (12º ano completo), não superior, que visam conferir uma qualificação com base em formação técnica especializada. Alguns destes cursos conferem equivalências em determinadas disciplinas no ensino superior e normalmente são designados de nível 4 (Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio).

Realizando a súmula do supramencionado verifica-se que, na Região Autónoma dos Açores co-existem modalidades de formação profissional nacionais e regionais. As modalidades regionais surgem na tentativa de suprimir algumas das necessidades que a legislação nacional deixou por satisfazer, acrescentando programas mais adaptados à realidade açoriana, podendo, então, encontrar-se cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos PROFIJ, cursos REACTIVAR, cursos de qualificação e cursos de especialização tecnológica (CET).

1.2.2. Níveis de Formação Profissional

Para além das modalidades observa-se ainda a existência de níveis de formação. Estes níveis, são idênticos, quer na Região Autónoma dos Açores quer a nível nacional e indicam, para além da complexidade dos conhecimentos e das competências adquiridas, as equivalências escolares. Assim sendo, no Arquipélago figuram 5 níveis de formação. O nível 1 fornece uma quantidade de conhecimentos técnicos e capacidades práticas, é muito limitado e confere o 6º ano de escolaridade. Ao nível 2 corresponde uma qualificação completa para o exercício de uma actividade bem determinada, com capacidade de utilizar quer a técnica quer os instrumentos, dando equivalência ao 9º ano de escolaridade. A formação de nível 3 implica maior número de conhecimentos técnicos que o nível 2. Respeita principalmente a um trabalho técnico que pode ser executado de forma autónoma e/ou incluir responsabilidades de enquadramento e de coordenação e equivale ao 12º ano. Ao nível 4 corresponde uma

formação técnica de alto nível e é uma formação pós-secundária. Por fim o nível 5 corresponde a uma formação altamente especializada a que se acede por meio de formação secundária ou superior completa (Despacho Normativo n.º 8/2008:Anexo II).

1.3. Escola Profissional de Capelas

Após explicitar o ensino profissional, decompondo-o em modalidade e níveis de formação, torna-se relevante, para uma melhor contextualização do presente estudo, dar a conhecer a Escola Profissional de Capelas (EPC) que, pela sua história e resultados, tem contribuído sobejamente para o sucesso profissional e académico de muitos jovens na RAA.

A EPC remonta ao ano de 1973, com a então denominação de Centro de Formação Profissional Acelerada nº 18. Abre, contudo, as portas em força a 5 de Janeiro de 1976, iniciando as actividades com 42 formandos, distribuídos por três cursos: Carpintaria de Cofragens e Armaduras, Carpintaria de Limpos e Alvenarias.

A denominação Escola Profissional de Capelas, criada pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/97/A, de 4 de Novembro, nasce da transformação do Centro Profissional dos Açores, sendo a única Escola Profissional Pública dos Açores a assumir a natureza jurídica de Instituto Público, dotado de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e com património próprio. Decorrida uma década da instituição neste regime, a EPC, passa a reger-se pelo regime geral de autonomia administrativa e pedagógica e de autonomia financeira através do fundo escolar, reestruturando a EPC e completando o processo da sua integração no sistema educativo regional.

Localizada na Quinta do Navio em Capelas, freguesia do Concelho de Ponta Delgada, a escola encontra-se numa região calma, com boas acessibilidades e boas infra-estruturas e, por isso, cada vez mais habitada por famílias que pretendem sair da agitação da cidade. A EPC é constituída por vários espaços (blocos/oficinas), distribuídos por 102280 m², onde decorrem aulas relativas a cada área de formação. Possui cerca de 123 funcionários, 81 docentes e 42 pessoal não docente.

Embora se situe em Capelas, a EPC assiste todo o arquipélago pelo que seus os formandos não se restringem à área de localização da escola, derivando de várias localidades e ilhas da Região Autónoma dos Açores. Esta vasta proveniência origina necessariamente diferenças entre os formandos, quer a nível social, quer cultural quer económico, tornando-se complexo caracterizá-los. Para além deste aspecto, a motivação para frequentar os cursos também é variada, estando patenteada nas fichas de inscrição onde é pedido aos candidatos que refiram o motivo pelo qual se inscrevem.

Nestas fichas afere-se a existência de candidatos que querem apenas obter a escolaridade, seja o 9.º ano seja o 12.º Ano; candidatos que querem obter uma qualificação profissional; candidatos que ficam à espera que determinado curso abra, porque é aquele que querem e só aquele; candidatos que entram para qualquer curso porque são *coagidos* pelos pais a ocuparem o tempo; entre outros.

Todos os anos se iniciam e todos os anos terminam novos cursos, pelo que a população se mantém mais ou menos estável em termos numéricos, já em termos de características ocorrem algumas alterações verificando-se, ano após ano, a entrada de formandos cada vez mais novos.

No ano lectivo 2008/2009, ano em que decorreu a investigação, as instalações, da EPC, serviram uma população total de 426 formandos, com uma média de 16 formandos por turma e média de idade de 18 anos, distribuídos por diferentes modalidades, níveis e anos de formação (note-se que a idade mínima de ingresso na EPC, é 15 anos). A tabela (1) que se segue pretende ilustrar os cursos que decorreram em 2008/2009, repartidos pelas diferentes modalidades e níveis de formação e anos de frequência

Tabela 1 : Cursos, modalidades e níveis no ano lectivo 2008/2009

Cursos 2008/2009						
Ano \ Nível	1.º ano		2.º ano		3.º ano	
Nível 2	APRENDIZAGEM	Marcenaria/Carpintaria Pintura Automóvel Construções Mecânicas	APRENDIZAGEM	Cabeleireiro Cozinha Empregado de Mesa Mecânico Auto		
Nível 3	APRENDIZAGEM	Técnico Electricidade Técnico Preparação e Execução de Obra Técnico Contabilidade Técnico Informática Técnico Higiene e Segurança no Trabalho	APRENDIZAGEM	Técnico Electricidade Técnico Electrónica	APRENDIZAGEM	Técnico

	PROFISSIONAL	Técnico Cozinha/Pastelaria Técnico Restaurante /Bar	PROFISSIONAL	Técnico Recepção Técnico Contabilidade Técnico Comunicação / Marketing		Logística
	REACTIVAR	Serviço de Andares Empregado Comercial Instalação/Reparação AUDIO/TV/VÍDEO Reparação Carroçarias Desenho Assistido por Computador Técnico Contabilidade				
	QUALIFICAÇÃO	Serralharia Alumínios Esteticista				

Desta forma, 218 formandos frequentaram Cursos de Aprendizagem distribuídos pelos 8 cursos no primeiro ano, 6 no segundo ano e 1 curso no terceiro ano. A frequentar Cursos Profissionais encontravam-se 81 formandos divididos por 2 cursos no primeiro ano e pelos 3 cursos do segundo ano. Em cursos REACTIVAR, a escola gozava de 93 formandos em 6 cursos no primeiro ano e, finalmente, 31 formandos estavam Cursos de Qualificação.

Alicerçada no conhecimento empírico da investigadora observa-se que a EPC é bastante conceituada na RAA, onde tem desempenhado um importantíssimo papel em termos de formação profissional, quer pela qualidade dos profissionais que forma, quer pelo seu papel na empregabilidade dos jovens. Estatisticamente, a EPC apresenta excelentes resultados em termos de sucesso académico, no qual 93,33% dos alunos que ingressam na escola terminam os cursos com aproveitamento. Mas também em termos de empregabilidade, já que a maioria dos jovens que quer trabalhar na sua área de formação acaba por ficar empregada no local de estágio.

A escola não é só reconhecida regionalmente mas também é bastante respeitada em termos nacionais e internacionais. Esta visibilidade resulta dos resultados de

excelência que os formandos da EPC, que concorrem aos campeonatos das profissões, alcançam. As medalhas de ouro por eles obtidas permitem representar Portugal nos Campeonatos Internacionais, junto dos melhores profissionais de todo o mundo.

Esta sinergia entre a EPC e a comunidade, seja regional, nacional e até internacional, parece revelar-se bastante importante para os estudantes já que, e parafraseando Ramos (1992, p. 23), “a escola não se pode desligar da comunidade de tal modo que o jovem sinta que o que é ensinado tem uma utilidade social. Os jovens devem sentir-se úteis à comunidade, portanto a interação Escola-Meio é tão indispensável à realização global do aluno como a aquisição de conhecimentos”.

1.4. Ensino Profissional e Reconciliação com a Escola

Embora não seja muito pródiga a investigação a nível do ensino profissional comparativamente com o ensino regular, existem alguns estudos que, a partir da perspectiva dos alunos que frequentam o ensino profissional dão pistas sobre, os motivos que os levaram a optar pelo ensino profissional, as diferenças percebidas entre ensinos e as consequências na vida destes jovens.

Madeira (2006) realizou um estudo que pretendia averiguar quais as razões apontadas pelos alunos que os levou a optar pelo ensino profissional. Destas razões, destacou-se a preocupação em obter uma qualificação que facilitasse a sua inserção no mercado de trabalho, aliando uma formação qualificada a uma experiência concreta de trabalho através do estágio.

A mesma autora verificou ainda a existência de satisfação associada à escolha deste tipo de ensino e que “a satisfação demonstrada pelos jovens pareceu estar relacionada com o sucesso obtido, com a aquisição de conhecimentos necessários para o desempenho da profissão e com a experiência adquirida, permitindo a alguns alunos uma reconciliação com a escola e a (re)construção de projectos de vida” (Madeira, 2006, pp. 122). Esta reconciliação parece ser resultante de vários factores como a componente prática do curso, a obtenção de sucesso e a relação mais próxima com os professores face à escola formal, de maior dimensão e mais impessoal.

Também Neves, Pedroso e Matias (1993), num estudo sobre o ensino profissional, constatarem que a reconciliação dos alunos com a escola é resultante da autoconfiança na aquisição de competências ao longo da formação e concluem que esta formação apazigua os jovens com as aprendizagens de natureza mais escolar e gera predisposições ao prosseguimento das suas trajectórias de formação.

1.4.1. Diferenças apontadas entre o Ensino Regular e o Ensino Profissional

Na procura de factores que poderão afectar as atitudes e a aprendizagem dos estudantes no ensino profissional, em várias investigações encontra-se a referência ao currículo, às estratégias de ensino, aos estilos de aprendizagem, aos recursos educativos e às oportunidades de aprendizagem (Barret & Kepler, 1991; Richard & Yossi, 1995, cit. in Gentry, Rizza, Peters & Hu, 2005). Noutras há o reconhecimento da importância dos factores afectivos no ensino aprendizagem e da importância da motivação na aprendizagem (Gibson, 2004; Soliday & Sanders, 1993, cit. in Gentry, Rizza, Peters e Hu (2005). Sendo aceite que o ambiente de aprendizagem dos estudantes é influenciado pelos pares, professores e família, bem como pela comunidade Shumer (2002, cit. in Gentry, Rizza, Peters & Hu, 2005), vem dizer que os educadores precisam estabelecer um relacionamento com os estudantes com base no desenvolvimento pessoal, cuidado e crescimento cognitivo.

Gentry, Rizza, Peters e Hu (2005) ao realizarem um estudo acerca das percepções dos estudantes que frequentam o ensino profissional, verificam que, comparados com os pares que frequentam o ensino secundário regular, os primeiros percebem significativamente mais apelo/atracção, desafio, escolhas e auto-eficácia, nas suas aulas. Surgiram, ainda neste estudo, três factores finais que distinguem as escolas profissionais de um ensino secundário mais tradicional: o profissionalismo, o sentimento de comunidade e as razões para aprender.

Dentro do profissionalismo os estudantes abordaram temas como: experiência dos instrutores; instrução profissional; prevalência da experiência de trabalho; currículos e projectos relacionados com a área profissional; estudantes tratados profissionalmente; participação em competições e, ainda, ligações formais com a comunidade através de negócios. No sentimento de comunidade puderam encontrar-se afirmações como: pessoal preocupado com os estudantes; professores fazem diferença na vida dos estudantes; escola como casa e família; nova identidade e ambiente de aprendizagem seguro. Nas razões que levam a aprender surgiram: o apropriado rigor com trabalho manual e componentes académicos; experiências de aprendizagem relevantes e de situações reais; aprender na escola profissional é divertido; treino especial em determinadas áreas e razões pessoais (amigos, família, conveniência) (Gentry et al, 2005).

Phelps (1978, cit. in Gentry, Hu, Peters, & Rizza, 2008) verifica que muitos estudantes talentosos e dotados se sentem frustrados pela escola regular e Dayton e Feldhuren (1989, cit. in Gentry, Hu, Peters, & Rizza, 2008) defendem que os talentos excepcionais que os estudantes mostram em áreas vocacionais como trabalhos manuais, cozinha, desenho de roupa, construção civil, negócios e agricultura, são tão importantes para a sociedade como talentos nas tradicionais áreas académicas.

No seguimento desse estudo, Gentry, Hu, Peters e Rizza, (2008) propuseram-se a identificar, numa escola profissional, estudantes dotados e aceder à sua experiência enquanto alunos neste tipo de ensino. Para tal identificaram, observaram e entrevistaram os alunos. As entrevistas inquiriram acerca da experiência dos alunos na escola profissional comparada com a sua experiência no ensino regular, de forma a compreender a experiência e as necessidades dos estudantes dotados nas suas áreas de formação. A escola profissional seleccionada foi também estudada holisticamente (métodos, currículo, experiências e oportunidades oferecidas a estes estudantes). Apuraram os autores do estudo que, para os estudantes dotados, a escola profissional lhes oferece: experiências de aprendizagens relevantes no “mundo-real” nas suas áreas de interesse e talento; monitores profissionais, competentes e apoiantes que influenciam a sua aprendizagem, o seu sentimento de pertença e a consecução dos seus objectivos e ainda competências e encorajamento para trabalharem autonomamente.

Posto isto, o ensino profissional parece acarretar uma série de factores que contribuem para que um já grande número de jovens opte por o frequentar. Esta opção, eventualmente sustentada por necessidades a que o ensino regular não conseguiu satisfazer, pode permitir uma reconciliação dos jovens com a escola, gerando propensões à prossecução dos seus percursos de formação e a uma reestruturação dos seus propósitos de vida.

Este primeiro ponto do capítulo pretendeu dar a conhecer sucintamente o ensino secundário vigente em Portugal incidindo mais afincadamente sobre o ensino profissional e quais as suas modalidades e os níveis de formação existentes na Região Autónoma dos Açores (RAA); começar a contextualizar o presente estudo e para tal forneceu elucidacões acerca da Escola Profissional de Capelas (EPC) e terminou com algumas pesquisas efectuadas por vários autores, relativamente a diferenças entre o ensino regular e o ensino profissional, apontadas pelos alunos.

O segundo do ponto do capítulo vai incidir sobre um dos factores, referidos pelos estudantes, que parece assinalar a diferença entre ensinos – sentimento de comunidade.

2. SOBRE O SENTIMENTO DE COMUNIDADE E O DESEMPENHO ACADÊMICO

Como se fez notar, no ponto anterior, um dos factores que, do ponto de vista dos alunos, parece assinalar a diferença entre o ensino profissional e o ensino regular, é o sentimento de comunidade. Considerando que o presente estudo se desenvolveu numa escola que, pelas suas especificidades – história, reputação, dimensão, resultados, concursos - poderá gerar este sentimento nos seus formandos, interessa analisá-lo mais detalhadamente. Para tal, torna-se forçoso fazer referência à disciplina que aborda o sentimento psicológico de comunidade, a psicologia comunitária.

Com efeito, o segundo ponto do capítulo inicia-se com a abordagem aos princípios, objectivos e valores da psicologia comunitária, segue-se uma descrição do sentimento psicológico de comunidade (SPC) e dos componentes inerentes ao seu desenvolvimento e, por último, explicita-se as implicações deste sentimento no desempenho académico dos estudantes.

2.1. Psicologia Comunitária: princípios, objectivos e valores

A psicologia comunitária surge, nos Estados Unidos, impulsionada pela insatisfação dos psicólogos relativamente à orientação da psicologia clínica face à saúde mental, injustiça social e pobreza, bem como às limitações do paradigma psicológico vigente para enfrentar as referidas problemáticas. Com efeito, esta nova disciplina vem centrar o seu estudo, sobretudo, nas relações entre as comunidades e a acção humana e dedicar-se, preferencialmente, à prevenção de problemas psicossociais e de desenvolvimento humano integral.

Segundo Orford (1992), a psicologia comunitária assenta na reflexão que um comportamento se expressa em função do indivíduo, do contexto e da interacção entre ambos. O mesmo autor indica que esta disciplina é orientada por diversos princípios que, conseqüentemente irão originar repercussões a nível das práticas desenvolvidas. Um dos princípios prende-se com as causas dos problemas e em como estas deverão ser examinadas à luz da interacção entre os espaços pessoais, sociais e sistemas, ao longo do tempo ultrapassando, desta forma, a questão meramente individual. Com base nesta abordagem, assiste-se à passagem de níveis de análise micro para níveis macro, focando em especial as organizações (locais privilegiados onde existe diversidade e múltiplos comportamentos), as comunidades e/ou a vizinhança. A este respeito, Dalton, Elias & Wandersman (2001) compararam os níveis de análise às bonecas russas. Assim, a menor das bonecas corresponde ao individual, que está inserido em microsistemas (a família, os amigos), contidos em organizações (escolas, trabalho,

organizações religiosas, associação de vizinhos), que se encontram em localidades, englobadas em macrossistemas (a sociedade e cultura, instituições governamentais e económicas).

Outra das alterações operadas, relativamente à psicologia vigente, prende-se com os métodos de investigação. A psicologia comunitária, pondo de parte metodologias mais quantitativas, tende a utilizar mais os métodos qualitativos e incide preferencialmente na investigação-acção (Orford, 1992).

Partindo destes princípios, os objectivos, da psicologia comunitária, diferem necessariamente, do que até aí teriam sido os objectivos da psicologia. Passa a existir um maior enfoque na prevenção em vez do tratamento, colocando-se a ênfase nas potencialidades e nas competências, ao invés do problemático e doentio. Adopta-se ainda por uma perspectiva ecológica (o indivíduo no contexto e a interacção entre ambos), optando-se pela uma investigação-acção/participada, respeitando a diversidade e tentando potenciar o *empowerment*.

Para além dos princípios e objectivos apontados anteriormente, Dalton, Elias & Wandersman (2001) referem a ideia de que, a psicologia comunitária é impregnada de valores que orientam a sua investigação e acção. Estes valores estão inter-relacionados e influenciam-se mutuamente, sendo eles o bem-estar individual, o sentimento de comunidade, a justiça social, a participação cívica, a colaboração e fortalecimento comunitário, o respeito pela diversidade humana e a fundamentação empírica.

Relativamente ao bem-estar individual, este refere-se à saúde física e psicológica em geral, bem como a competências sócio-emocionais, bem-estar pessoal, desenvolvimento da identidade e oportunidades para alcançar objectivos pessoais como, o sucesso académico ou a procura de um significado espiritual.

O sentimento psicológico de comunidade reporta à percepção de pertença e de compromisso mútuo que liga os indivíduos numa unidade colectiva, proporcionando uma interdependência, ou seja, um sentimento de que se é parte integrante de uma estrutura que é estável e de que se pode depender.

No que concerne à justiça social, esta foi definida por Prilleltensky (1999) como “alocação justa e equitativa de recursos, oportunidades, obrigações e negociação do poder na sociedade em geral”. A justiça social envolve, desta forma, equidade, sendo esta uma das preocupações centrais da psicologia comunitária.

Quando, Dalton, Elias & Wandersman (2001), referem que as comunidades devem participar na definição dos problemas que as afectam e na forma de os resolver, estão a aludir à participação cívica. Esta aponta para processos pacíficos, com respeito

pelos direitos humanos, de tomadas de decisão colaborativas que determinem o seu futuro, permitindo aos membros da comunidade um envolvimento com significado.

Relativamente à colaboração e o fortalecimento comunitário, este valor envolve a relação entre profissionais e os membros da comunidade na qual se trabalha. Neste sentido, os profissionais procuram criar uma relação de cooperação, em que todos contribuem para o conhecimento e para a identificação de recursos e participam no processo de decisão e determinação de objectivos.

No que toca ao respeito pela diversidade humana, este valor baseia-se no reconhecimento e valorização da variedade das comunidades e das identidades sociais, com base em variadas condições como género, pertença étnica, orientação sexual, capacidade, idade, entre outras. Compreender os indivíduos e as comunidades em sociedades multiculturais requer respeito pela diversidade, logo uma aceitação genuína de diversas pessoas e diversos grupos como iguais, apostando-se assim nas potencialidades e recursos de todas as culturas.

O último valor da psicologia comunitária, apontado por Dalton, Elias & Wandersman (2001), assenta na fundamentação empírica. Como foi referido anteriormente, a psicologia comunitária é uma disciplina distinta, cuja metodologia, utilizada preferencialmente, é a investigação-actão, onde o conceptualizador é participante, e que tece críticas à teoria que é alheia da vida da(s) comunidade(s) bem como à investigação que ignora os contextos e os interesses da comunidade.

Em suma, a perspectiva comunitária encara os problemas da vida real de forma distinta das perspectivas individuais, tentando compreender as relações de vizinhança, sentimentos de segurança, espaços recreativos e futuro da comunidade, em vez de se focar nos processos internos ou no comportamento do indivíduo. O foco do processo de mudança na comunidade está, então, dirigido para os sistemas sociais ou estruturas (segunda ordem), em detrimento da alteração, substituição ou rearranjo dos indivíduos de um grupo (mudança de primeira ordem).

2.2. Sentimento Psicológico de Comunidade

Após a alusão aos princípios, objectivos e valores da psicologia comunitária, importa agora analisar um dos seus valores – sentimento psicológico de comunidade - uma vez que, conforme se referiu anteriormente, este foi um dos factores apontado pelos alunos para discriminar positivamente o ensino profissional do ensino regular.

Antes de iniciar a descrição mais aprofundada do SPC é necessário fazer referência ao conceito de comunidade. Com efeito, por comunidade entende-se “um

grupo de pessoas que partilham problemas, interesses e recursos, que interagem uns com os outros, e que reconhecem que pertencem a uma colectividade” (Amaro, 2007, p. 29). Contudo, o facto de se pertencer a uma comunidade não gera automaticamente um sentimento psicológico de comunidade.

McMillan, (1996), fazendo referência a McMillan e Chavis (1986), comenta como estes autores, através da sua teoria acerca SPC, tentam explicar o que está subjacente ao processo de desenvolvimento deste sentimento. Segundo os mesmos, ao longo do tempo, se os indivíduos experienciarem um ambiente seguro, se criarem limites ou fronteiras temporais, espaciais e relacionais (nós *versus* eles), se tiverem a convicção de que pertencem à comunidade e que são aceites e que aceitam ter que fazer mudanças e sacrifícios, criam um espírito comunitário. Para além deste espírito, desenvolvem confiança e trocas que acabam por beneficiar de forma justa os indivíduos e a comunidade. As três componentes juntas (espírito, confiança e troca) geram uma experiência partilhada. Esta torna-se a história da comunidade simbolizada na *arte* como, por exemplo, histórias e músicas, que acabam por representar a parte da comunidade que é transcendental e eterna.

O sentimento de comunidade reporta então à percepção de pertença e de compromisso mútuo que liga os indivíduos numa unidade colectiva, proporcionando uma interdependência, isto é, um sentimento de que se é parte integrante de uma estrutura que é estável e de que se pode depender.

A importância da promoção deste sentimento prende-se, essencialmente, com o facto de ele gerar comunidades fortes e coesas e estas, parecerem beneficiar os indivíduos, no sentido em que aparecem associadas a elevados sentimentos de protecção e segurança, a uma melhoria no sentimento individual de bem-estar, de felicidade e de auto-eficácia e, ainda, a uma diminuição da preocupação. Parecem prevenir, também, sentimentos prolongados de solidão e estilos de vida emocionalmente destrutivos.

2.3. Implicações Académicas do Sentimento Psicológico de Comunidade

O sentimento psicológico de comunidade (SPC), tratando-se de um sentimento de pertença a um grupo, parece acarretar implicações na comunidade escolar e no desempenho académico dos estudantes.

Osterman (2000) revê, através da literatura existente, investigações sobre o sentimento de aceitação/pertença na comunidade escolar. Nessa revisão, o autor, confere que os estudantes deveriam funcionar como um grupo social, já que a qualidade

da educação depende do quanto os estudantes formam o referido grupo ou não (Dewey, 1958); que o sentimento de comunidade parece ser um factor importante na compreensão dos comportamentos e desempenhos dos estudantes (Connell & Wellborn, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan, 1995) e que quando as necessidades dos estudantes não são satisfeitas nos locais de educação, prevê-se uma diminuição da motivação, pouco desenvolvimento, alienação e fraco desempenho (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Baumeister e Leary (1995) e Ryan (1995), citados ainda por Osterman (2000) concluíram que a necessidade de pertença é uma motivação humana fundamental e referindo que a satisfação dessa necessidade apoia o desenvolvimento de importantes processos psicológicos, incluindo a motivação intrínseca, internalização e autonomia. Os estudos que se seguiram ao de Ryan (1995) mostram que as relações de qualidade dos estudantes na escola e as suas percepções de apoio e pertença, estão também ligadas a níveis de motivação intrínseca, autonomia, regulação interna, auto estima e integração da identidade que, por sua vez, se revelam essenciais no desempenho académico.

Em 1982, um grupo de investigadores começou a trabalhar com escolas distritais nos Estados Unidos, com o intuito de as ajudar a tornarem-se comunidades mais apoiantes, capazes de satisfazer as necessidades de pertença dos estudantes. Surgiu assim importante e contínuo corpo de investigação, que observou o sentimento de comunidade dos estudantes: o Child Development Project (CDP). Analisando os dados do CDP, Solomon, Watson, Battistich, Schaps e Delucchi (1996, cit. in Osterman, 2000) descobriram uma relação significativa entre sentimento de comunidade e vários indicadores positivos: competências sociais, valores democráticos, empatia, motivação prósocial intrínseca e tomada de perspectiva. Verificaram também que o sentimento de comunidade tem efeitos positivos em gostar de ajudar os outros a aprender, confiança e respeito pelos professores, resolução de conflitos, preocupação com os outros, motivação prósocial e um comportamento prósocial na aula. Ainda Solomon *et al.* (1996, cit. in Osterman, 2000), a respeito das atitudes académicas, descobriram uma relação significativa entre sentimento de comunidade e bom grado para a escola, motivação e motivação académica intrínseca. A experiência de aceitação dos estudantes está associada a uma orientação positiva para a escola, para o trabalho na aula e para os professores. Estudantes que experienciam um grande sentimento de aceitação pelos professores e pares são mais interessados e gostam mais da escola e da turma.

Goodenow realizou, em 1993, três estudos nos quais trabalhou a relação entre o sentimento de pertença à escola e à turma, dos estudantes participantes, e aspectos da motivação académica, como expectativas de sucesso, valor intrínseco e esforço. No primeiro estudo (1993a) Goodenow identificou três factores de pertença: relações positivas com a turma, apoio do professor e sentimento geral de pertença. O apoio do professor foi o predictor mais importante da expectativa e valor, mas o apoio dos pares também contribuiu significativamente para estes. No segundo estudo (1993b), o autor verificou que o sentimento de pertença à escola contribuiu substancialmente para a variação da expectativa e valor intrínseco mas esteve tenuemente associado ao esforço. Num terceiro estudo (Goodenow & Grady, 1993) os autores encontraram correlações significativas entre o sentimento de pertença à escola, o valor do trabalho escolar, as expectativas e a persistência. A motivação escolar geral está relacionada com a crença e o sentimento de que estar na escola acarreta satisfação e é importante.

Olhando as atitudes para consigo mesmo, diversos estudos (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995; Bishop & Inderbitzen, 1995; Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980; Ryan, Stiller & Lynch, 1994, cit. in Osterman, 2000) mostram que vários aspectos estão ligados aos sentimentos de pertença, tais como a auto-estima e a auto-confiança e percepções gerais de qualidade de vida. Os estudos de Ryan, Stiller e Lynch (1994, cit. in Osterman, 2000) apontam, por exemplo, para resultados em que, sentir-se seguro com os pares está associado a uma elevada auto-estima e a uma identidade de integração. Contrário foi o resultado do estudo de Bishop e Inderbitzen (1995, cit. in Osterman, 2000) onde a amizade, mas não a aceitação dos pares, estava relacionada com a auto-estima. Sletta, Vala e Skaalvik (1996, cit. in Osterman, 2000) indicam que a relação entre a aceitação dos pares e auto-estima não está directamente relacionada. Enquanto a aceitação dos pares não afecta directamente as auto-percepções, a não-aceitação dos pares prediz solidão; esta, por sua vez, influencia as percepções de auto-estima e de competência social. Estas percepções, por seu lado, relacionam-se com o sucesso académico.

A investigação é consistente em identificar o sentimento psicológico de comunidade como um factor importante na participação, envolvimento escolar e prevenção de abandono. Finn (1989, cit. in Osterman, 2000) refere que a identificação com a escola é um factor importante para favorecer o envolvimento e que a participação nas actividades escolares contribui para a identificação com a escola. Jones e Gerig (1994, cit. in Osterman, 2000) enfatizam como a aceitação dos pares, distinta

do apoio dos professores, afecta o envolvimento na aula. Por outro lado, parecem existir evidências da relação entre baixa aceitação e o abandono escolar.

Ryan, Stiller e Lynch (1994, cit. in Osterman, 2000) vêm referir que, também o apoio dos professores é importante para o envolvimento na aula. Assim, verificaram que os estudantes que sentem maior segurança com os professores estavam também mais envolvidos e, estudantes que vêem os professores como fontes de apoio, demonstravam fortes comportamentos de *coping*.

Alguns estudos (Geen, Forehand, Beck & Vosk, 1980; Jules, 1991; Ladd, 1990; Swift & Spivack, 1969; Taylor, 1989; Wentzel & Asher, 1995, cit. in Osterman, 2000) indicam que os alunos que são *preferidos* pelos pares e professores tendem a ser academicamente competentes, no entanto, estes dados podem reportar-se à velha questão: serão mais competentes porque são preferidos ou serão preferidos porque são mais competentes?

Allen (1995, cit. in Osterman, 2000) verificou que, para os estudantes uma escola ideal deveria ser um lugar com pessoas amigáveis e onde todos se sentissem incluídos. A investigação existente e revista por Osterman (2000) sugere, no entanto, que há poucas oportunidades para interacção entre os estudantes durante o dia, na aula ou fora. Indica ainda que a frequência e a qualidade das interacções influenciam e são influenciadas pelo sentimento de aceitação de cada um e que aspectos das práticas escolares e das aulas influenciam as oportunidades para a interacção e o sentimento de aceitação dos estudantes.

As práticas organizacionais da escola parecem ser, então, outro factor importante que afecta a natureza e qualidade das interacções dos estudantes. Existem opções organizacionais que tendem a aumentar o sentimento de comunidade, como escolas mais pequenas, equipas departamentais, grupos de interacção (desportivos, literatura, xadrez, etc.) e manutenção de turmas intactas ao longo dos anos lectivos. Estas mudanças procuram aumentar o tempo dispendido com os pares e professores o que, teoricamente, deveria ampliar as interacções e dar aos estudantes e professores a oportunidade de desenvolverem um sentimento de compreensão mais pessoal.

Apesar de não existirem evidências claras que demonstrem a presença de uma relação directa entre sentimento de comunidade e resultados académicos, denota-se, ao longo da literatura, a existência de uma interferência deste sentimento no aproveitamento dos alunos, através do seu envolvimento escolar.

As conclusões retiradas da revisão de literatura indicam que, os estudantes que experienciam aceitação estão mais motivados e envolvidos na aprendizagem e mais

comprometidos com a escola, as condições nas aulas e na escola influenciam os sentimentos dos estudantes acerca de si próprios, o que, por sua vez, se reflecte no seu envolvimento e resultados e ainda que, enquanto a relação entre professor/estudante é crucial para o bem-estar emocional do segundo, a relação entre os pares também tem um impacto significativo no bem-estar emocional do estudante.

No entanto, apesar dos vários argumentos existentes de que o SPC serve de base para uma aprendizagem mais eficaz e como mecanismo de suporte emocional, os críticos argumentam que a escola, enquanto instituição educacional, ainda presta pouca atenção às necessidades sócio-emocionais dos estudantes.

Após a apresentação dos princípios, dos objectivos e dos valores da psicologia comunitária, da explanação do sentimento psicológico de comunidade e da demonstração do impacto que este sentimento pode ter no envolvimento escolar dos estudantes, passar-se-á para o terceiro ponto do capítulo onde se pretende dar a conhecer algumas das atribuições de sucesso e de fracasso que os estudantes elaboram e a forma como estas influenciam os seus resultados académicos.

3. SOBRE AS ATRIBUIÇÕES E O DESEMPENHO ACADÊMICO

Fontaine e Faria (1989) referem que as componentes das teorias pessoais do sucesso (especulações individuais a que cada um recorre para compreender, explicar e prever a ocorrência de sucesso ou fracasso) são identificadas a partir da teoria atribucional de Weiner e paradigmas a ela associados.

Uma vez que o presente estudo pretende averiguar quais as concepções que os formandos da EPC têm acerca do seu sucesso, não poderá deixar de ser referida a teoria das atribuições causais.

Para uma melhor compreensão do que são atribuições, quais os principais elementos que as constituem, as suas dimensões, as reacções emocionais e cognitivas por elas provocadas, bem como de que forma estas influenciam os desempenhos, nomeadamente os académicos, importa debruçar um pouco sobre a Teoria das Atribuições Causais, sublinhando preferencialmente a de Weiner.

3.1. Atribuições

Poder-se-á dizer que a teoria das atribuições argumenta que os indivíduos procuram uma explicação para determinado comportamento, associando atributos internos/dispositivos ou externos/situacionais. A resposta ao *Porquê* afecta o futuro do indivíduo em termos de expectativas de sucesso, reacções emocionais e persistência na tarefa.

Os seguidores da teoria das atribuições pressupõem que o ser humano se sente motivado para descobrir as causas dos acontecimentos e entender o seu ambiente e que, as relações que se estabelecem a partir das inferências realizadas, influenciam a forma como este se comporta. Assim, a base principal da teoria das atribuições e a forma como esta influencia a motivação, é que a percepção ou atribuição de sucesso ou fracasso, numa actividade, determina o de esforço que o indivíduo irá despende no futuro, nessa mesma actividade.

Em 1958, Fritz Heider considerado o grande responsável pelo interesse nesta temática, sugere que as nossas acções derivam de causalidade pessoal ou impessoal. A primeira depende do controlo do indivíduo, a segunda está subordinada às forças externas, ao ambiente. Em 1965, Jones e Davis levantam alguns critérios, como a *não comunalidade dos efeitos*, a *relevância hedónica* e o *personalismo*, que contribuem para a compreensão do fenómeno atributivo e que representam um esforço para se

obterem atribuições mais acertadas. Enquanto estes autores salientam inferências subjectivas, Kelley (1967) apresenta uma teoria que salienta os aspectos não pessoais das inferências, evocando três importantes princípios na análise de um comportamento. Com efeito, segundo esta teoria, os indivíduos formulam, na maioria das vezes, soluções causais atendendo a três fontes de informação atribucional: a especificidade, a consistência e o consenso. A especificidade corresponde ao grau em que um comportamento é exclusivo de uma determinada situação ou, pelo contrário, é provável que aconteça em diferentes situações. A consistência é a avaliação do comportamento em situações semelhantes no passado. O consenso corresponde à comparação das reacções pessoais com as reacções dos outros. Em 1966, Rotter, apesar de não ser um teórico da teoria da atribuição, define *locus* de controlo interno e externo. Esta problematização vai fomentar reflexões nos autores das atribuições como Weiner. O *locus* de controlo, segundo Rotter (1966), refere-se às expectativas que o indivíduo tem, antes de um acontecimento. Weiner (1972) defende, por seu lado, a necessidade de se separar as noções, demarcando a dimensão de *locus*, apelidando de *locus* da causalidade, da dimensão de controlo. Então, de acordo com o autor, a maioria das causas às quais os indivíduos atribuem o seu sucesso ou fracasso podem ser caracterizadas três dimensões: o *locus* que se refere à localização da causa: interna ou externa; a estabilidade que se refere à natureza temporal da causa, que pode ser relativamente estável ou pode mudar de uma situação para outra; e a controlabilidade, que faz referência ao grau de controlo voluntário que se pode exercer sobre uma causa. Em 1974, Weiner verificou que as causas percebidas de sucesso e de fracasso se deviam principalmente a quatro elementos resultantes de um acontecimento: a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte.

A capacidade e o esforço são propriedades internas da pessoa enquanto a dificuldade da tarefa e a sorte são factores externos. Em adição, a capacidade e a dificuldade da tarefa são relativamente estáveis ou invariáveis enquanto a sorte e o esforço implicam variações ou instabilidade. A estabilidade (capacidade e dificuldade da tarefa) das atribuições causais, mais do que o *locus* de controlo, parece estar relacionada com a expectativa de sucesso.

Os estudos de Frieze (1976), Bar-Tal e Darom (1977) e Cooper e Burger (1978) confirmam o carácter predominante das atribuições relativas à capacidade e ao esforço, contudo outras causas como a experiência prévia, hábitos, atitudes, maturidade, atenção, humor, família foram encontrados (Beck, 2001).

Concomitantemente, Bar-Tal (1978), refere que uma atribuição é a inferência que um observador faz acerca das causas do comportamento, seja o seu seja o dos outros. Este autor elabora uma explicação teórica, à luz dos quatro elementos, acerca das dimensões envolvidas nas explicações de sucesso e de fracasso, bem como as reacções afectivas e cognitivas que as acompanham. Relativamente ao sucesso, quando atribuído à capacidade (causa interna-estável), provoca reacções afectivas de aumento de orgulho e reacções cognitivas de expectativas de semelhante desempenho no futuro; quando atribuído ao esforço (causa interna-instável), existe um aumento de orgulho e expectativas de possíveis mudanças no futuro desempenho. Quando a causa do sucesso é atribuída à dificuldade da tarefa (causa externa-estável), a reacção afectiva verificada é diminuição do orgulho e a reacção cognitiva associada prende-se com expectativas de semelhante desempenho no futuro. Por último, quando o sucesso é atribuído à sorte (causa externa-instável), verifica-se uma diminuição do orgulho e expectativas de possíveis mudanças no desempenho futuro. Em relação ao fracasso, Bar-Tal diz-nos que, quando atribuído à capacidade, a reacção afectiva é o aumento da vergonha e a reacção cognitiva corresponde a expectativas de semelhante desempenho no futuro. Quando atribuído ao esforço, mantém-se a reacção afectiva de vergonha, mas há uma expectativa de possíveis mudanças no desempenho futuro. Quando a atribuição do fracasso é feita à dificuldade da tarefa, a vergonha diminui mas mantém-se a expectativa de semelhante desempenho no futuro. Já quando a causa é a sorte, a vergonha diminui, mas há a expectativa de possíveis mudanças no futuro desempenho.

Resumindo o sucesso atribuído a altas capacidades ou trabalho (esforço) árduo produz mais orgulho que o sucesso que se deveu à facilidade da tarefa ou à sorte. O fracasso percebido pelas baixas capacidades ou baixo esforço produz uma maior vergonha que o atribuído à dificuldade da tarefa ou à sorte.

Weiner, Russel e Learman, (1979) comprovaram igualmente que, quando o sucesso é atribuído à capacidade e ao esforço os indivíduos vivenciam emoções como felicidade, competência, confiança, orgulho e satisfação. Já quando o sucesso é atribuído à sorte, as emoções presentes são a surpresa; por sua vez, quando é atribuído à ajuda dos outros, suscita gratidão. Cada vez que ocorre fracasso e este é atribuído à falta de capacidade, os indivíduos relatam sentimentos de incompetência. Se é atribuído à falta de esforço verifica-se culpa e vergonha. Se é a sorte a atribuição presente, a emoção sentida é a de surpresa. Por fim, se o fracasso é explicado por interferências dos outros, verifica-se hostilidade.

Corroborando, então a explanação de Bar-Tal (1978), Weiner elabora um artigo (1980) no qual documenta que as emoções são respostas a atribuições particulares; que os afectos, mais que as atribuições causais, são motivadores da acção; e que os afectos podem funcionar como pistas guiando as auto-percepções. Desta forma, o autor conclui que os afectos podem ser incorporados na teoria das atribuições, uma vez que as atribuições influenciam o modo como nos sentimos e sentimos os outros; que os sentimentos são motivadores do comportamento e que os afectos podem funcionar como pistas, fornecendo ao outro informação essencial. Assim sendo, as atribuições causais, ao influenciarem as expectativas e os afectos, influenciam índices motivacionais como a velocidade de desempenho, a escolha e a persistência de comportamento (desempenho).

Em sùmula, o Modelo *Atribucional* proposto por Weiner, no decorrer da observação da motivação, comporta cinco regularidades a ter em conta: em primeiro lugar há que atender aos antecedentes com que se chega a determinada situação ou acontecimento. Fazem parte dos antecedentes a informação específica, os esquemas causais, bem como as predisposições individuais. Seguem-se as atribuições causais estabelecidas (capacidade, esforço, dificuldade da tarefa, etc.); as dimensões causais (a estabilidade, o *locus* e a controlabilidade); as consequências dimensionais (expectativas e afectos) e por fim as consequências comportamentais, onde cabem os vários índices de desempenho.

3.2. Atribuições em Contextos Escolares

A teoria das atribuições representa um interessante corpo teórico para analisar as explicações causais elaboradas pelos indivíduos a respeito de acontecimentos, bem como essas atribuições influenciam as expectativas futuras, o auto-conceito e a auto-estima. Aplicada à esfera da educação, torna-se uma ferramenta muito importante no estudo da motivação escolar (Beck, 2001).

Weiner dedica grande parte da sua obra ao estudo das atribuições causais, para o sucesso e fracasso, bem como as suas implicações em contexto escolar. Para este autor, a percepção das causas de sucesso ou fracasso pelo professor e pelo aluno é um factor determinante ou co-determinante do comportamento futuro destes. A atribuição de causalidade influencia as relações interpessoais, interferindo no desempenho e na aprendizagem do aluno. Influenciam ainda, e como já foi referido, a auto-estima, o

auto-conceito e as expectativas que, por seu lado, são grandes determinantes do desempenho.

Weiner (1972) examinou a influência das crenças causais nos comportamentos de professores e alunos. Desta forma abordou a capacidade *vs* esforço como causas percebidas de sucesso e fracasso, *posso e tento*, e colocou a questão: como poderão as atribuições causais influenciar a recompensa e o castigo administrados pelos professores e o orgulho ou vergonha experienciados pelos estudantes? Verificou que, relativamente ao comportamento dos professores, o esforço é mais recompensado e menos penalizado, tendo ou não capacidades. Em relação ao comportamento dos alunos, observou que o orgulho é mais elevado quando o sucesso é atribuído ao esforço e baixa capacidade, enquanto a vergonha é maior quando o fracasso ocorre quando há capacidade mas não há esforço. Neste estudo Weiner verificou ainda que a atribuição à sorte, tal como a capacidade e o esforço influenciam o desempenho.

Weiner e Potepan (1970, cit. in Weiner, 1972) indicam que indivíduos com altas necessidades de realização atribuem o sucesso à capacidade e ao esforço, por outro lado atribuem o fracasso unicamente à falta de esforço. Quando a atribuição de sucesso se deve a si próprio, aumenta o orgulho na realização, que por sua vez aumenta a probabilidade de realizar comportamentos. Os indivíduos abraçam ainda a convicção de que fracassar, tendo capacidade e não se esforçar, é imoral, dado que não é moralmente ético não utilizar as capacidades. Os julgamentos morais estão, então, mais ligados à atribuição de intencionalidade do que à capacidade.

Uma variedade de factores ambientais, bem como de predisposições pessoais, guiam as inferências acerca da causalidade. Os conflitos atribucionais são gerados quando as causas de sucesso e fracasso não são claras. Um dos exemplos deste tipo de conflito é quando o estudante pensa que não tem capacidade e o professor diz-lhe que ele não se esforça.

Emergem então, da análise da causalidade percebida, três projectos gerais de pesquisa (Weiner, 1976). Primeiro, existe uma classificação de causas percebidas de comportamento, com especial atenção dada à distinção entre causalidades internas ou pessoais em oposição a causalidades externas ou ambientais. Segundo, leis gerais foram desenvolvidas, as quais relacionam informação anterior e estruturas cognitivas para inferências causais. Terceiro, as inferências causais foram ligadas a vários índices de comportamento Assim, o primeiro sucesso ou fracasso na tarefa influencia a expectativa futura de sucesso, com a expectativa a aumentar depois do sucesso e a diminuir depois do fracasso.

Weiner (1976) verifica também que a percepção de esforço muda com a idade e que existem discrepâncias, entre professores e alunos, nas dimensões avaliativas do desempenho, isto é, por um lado os professores avaliam resultados e as crianças avaliam esforços, por outro lado os professores julgam avaliar o esforço e as crianças pensam que eles não avaliam o esforço. Este desacerto pode, segundo Weiner, ser uma das causas da insatisfação na escola que poderá interferir no desempenho académico.

Enquanto as avaliações da capacidade, as expectativas de sucesso e as atribuições causais para os resultados permanecem positivas para todas as crianças nos primeiros anos de escolaridade, as avaliações posteriores, durante os anos preparatório e secundário, diferenciam-se progressivamente, reflectindo o nível real de realização do indivíduo na turma. Em contextos escolares, a avaliação de competência do aluno é um ingrediente essencial na avaliação do seu valor pessoal e é essencialmente apreendida a partir dos resultados. Logo, existe uma necessidade dos alunos protegerem a sua imagem pessoal de competência perante as ameaças de atribuição de fracassos à baixa capacidade. Então, Covington (1983, 1984 cit. in Fontaine & Faria, 1989) introduz o que apelida de *viés hedónico* ou *hipótese de egotismo* que consiste na tendência para atribuir os sucessos a causas internas e os fracassos a causas externas. As possíveis distorções das explicações causais não são ilógicas, pretendem sim evitar ou atenuar os efeitos negativos do fracasso, salvaguardando assim o “valor pessoal”, que no contexto escolar é um elemento fundamental.

Em 1995, Vispoel e Austin vêm criticar os estudos realizados até à data visto serem, na maioria, reacções de estudantes universitários a cenários hipotéticos ou realizações de tarefas em laboratório. Para colmatar esta falha decidiram utilizar a metodologia do incidente crítico com jovens do secundário, pedindo ocorrências de sucesso e fracasso em quatro disciplinas (Inglês, Matemática, Educação Musical e Educação Física). Dos resultados surgiram implicações/recomendações para os professores, nas quais a tónica está sempre em prestar atenção às atribuições que os alunos fazem do seu sucesso e fracasso e tentar modificar as menos favoráveis a um bom desempenho.

Martini e Dell Prette (2005) realizaram um estudo com o objectivo de efectuar um levantamento de atribuições de causalidades dos alunos do ensino básico e as conclusões corroboram outros estudos já realizados, indicando uma tendência dos alunos internalizarem as causas do sucesso escolar e explicarem o seu desempenho académico principalmente pelo esforço, capacidade e atenção.

Assouline, Colangelo, Ihrig, e Forstadt (2006) efectuaram uma pesquisa acerca das atribuições que os alunos de excelência fazem relativamente ao sucesso e fracasso acadêmico, uma vez que existia uma lacuna a este nível. Tentaram perceber qual a escolha atribucional dos alunos de excelência, verificando-se a percepção de uma interdependência entre o que eles possuem (capacidade) e o que eles fazem (esforço), como fundamental para os resultados. À medida que os estudantes avançam na escolaridade, a dificuldade da tarefa torna-se uma variável cada vez mais referenciada para explicar o sucesso ou o fracasso. Verificaram ainda uma diferença entre a visão dos rapazes e das raparigas relativamente às dimensões atribucionais. A escolha, *Sou esperto*, teve uma maior percentagem para os elementos masculinos enquanto as raparigas escolheram em larga escala, *Esforço-me bastante*.

Almeida, Miranda e Guisande (2008) efectuaram uma investigação acerca das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares de alunos do 5.º ao 9.º ano. Os resultados sugerem que os alunos, independentemente do sexo, associam os seus resultados académicos positivos o esforço; para explicar o insucesso surgiu a falta de métodos de estudo. Há, no entanto, uma tendência dos rapazes recorrerem mais à capacidade para explicar o sucesso e as meninas mais ao esforço e às bases de conhecimentos. Na explicação do insucesso, conforme se avança na escolaridade, a falta de esforço e de método são mais vezes mencionados do que a falta de capacidade, o que parece proteger a auto-estima dos alunos.

Vários são, então, os estudos empíricos que apontam a percepção de esforço como desempenhando um papel central nas atribuições dos estudantes. Medway e Lowe (2009) obtiveram resultados semelhantes, verificando que todos os estudantes atribuíram ao esforço a causa principal dos seus resultados.

3.3. Implicações Académicas das Atribuições Causais

A posição de Weiner é que o resultado de uma tarefa (êxito ou fracasso), pode conduzir um estudante a tentar definir qual a causa desse êxito ou fracasso. Estas atribuições conduzem a sentimentos como orgulho ou culpa e a pensamentos sobre os futuros desempenhos. Ambos, sentimentos e expectativas, influenciam a conduta. Um estudante que atribui o fracasso à falta de capacidades (interna-estável), fica depressivo, resignado e com predisposição para o fracasso, uma vez que a resignação conduz à falta de esforço.

Beltran, Alcañiz, Moraleta, Calleja, e Santiuste (1992) referem que, relativamente às atribuições que os professores fazem, estes tendem a partilhar o crédito de sucesso com os estudantes, mas põem as causas de fracasso fora deles. Quando os estudantes têm êxito numa prova, os professores, atribuem esse resultado às explicações dadas nas aulas ou à facilidade da tarefa ou ainda ao alto valor de interesse da tarefa. Quando os estudantes fracassam, os professores atribuem à pouca capacidade, à falta de esforço ou à dificuldade da matéria. Ou seja, atribuem o êxito dos estudantes a causas externas e o fracasso a causas internas. Os autores defendem que com este tipo de atribuição, os estudantes podem não encontrar nenhuma razão para fazerem um grande esforço e assim conseguirem êxito nas tarefas.

Forsyth e McMillan (1981, cit. in Beltran, Alcañiz, Moraleta, Calleja, & Santiuste, 1992), utilizando a terminologia de Kelley, referem que os alunos com bom aproveitamento manifestam uma grande satisfação quando percebem que os seus resultados são baixos em especificidade (exclusivo de uma determinada situação), baixos consenso (comparação das reacções pessoais com as reacções dos outros) e têm uma consistência alta (avaliação do comportamento em situações semelhantes no passado). E uma grande insatisfação quando a especificidade, o consenso e a consistência são todos altos. Pelo contrário os alunos com más notas sentem uma grande insatisfação quando percebem os seus resultados como, baixos em especificidade, em consenso e altos em consistência e uma grande satisfação quando os resultados são altos em especificidade, consenso e consistência.

Rodrigues (1984b cit. in Beck, 2001) afirma que o aluno que atribui o fracasso à capacidade tende a experimentar sentimentos de desespero, frustração e *desesperança*. Fracassos repetidos sob essa perspectiva conduzem ao abandono escolar ou perda de entusiasmo pelas matérias escolares. Daqui surge a importância de verificar a que atribuem os alunos, a causalidade dos resultados, sejam estes bons ou maus.

Seligman, Abramson, Semmel e Von Baeyer (1979), ao reformularem o modelo de *desamparo aprendido*, propõem que, o sujeito aprende que certos resultados e respostas são independentes da sua acção (a crença de que não há nada que possa ser feito para evitar o fracasso), o que conduz à elaboração de atribuições quanto às causas deste fenómeno. Os autores mostram que, um estilo atribucional pessimista leva a pessoa a atribuir aos seus fracassos causalidade interna, estável e global e aos seus sucessos causalidade externa, instável e específica. A consequência de um estilo atribucional pessimista é a depressão, o desinteresse do aluno pela escola e eventualmente o abandono.

Consoante as atribuições que os alunos fazem dos seus sucessos e dos seus fracassos, assim haverá reflexos na sua auto-estima, auto-conceito e expectativas futuras, o representa uma maior ou menor persistência nas actividades, no evitamento ou na procura de tarefas consideradas mais difíceis e uma forte influência na motivação para a realização. Com base nesta constatação, Forsterling (1985) defendeu a necessidade de um programa de mudança de expectativas onde se possa *retreinar* a interpretação. O autor afirma que *retreinar* a interpretação dos resultados não só leva à mudança da explicação mas ao aperfeiçoamento das expectativas de sucesso, da percepção da auto-eficácia, da persistência e do desempenho na tarefa. Contudo, não se pode transmitir aos alunos que os seus sucessos são apenas fruto da falta de esforço se houver outros factores como professores menos competentes ou métodos inadequados.

Toland e Boyle (2008) realizaram um estudo, envolvendo métodos derivados da terapia cognitivo-comportamental, para modificar as atribuições de sucesso e de fracasso de alunos com dificuldades de aprendizagem. Para tal foram identificadas crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou dificuldades motivacionais e de auto-estima. Estas participaram em sessões de grupo de 30 minutos nas quais as suas atribuições foram *retreinadas*. A intervenção melhorou a escrita mas não a leitura. Verificaram aumentos significativos na motivação e auto-estima, relatados pelas crianças e pelos pais, contudo, estas mudanças foram menos notadas pelos professores. Os resultados do estudo mostram um potencial caminho a seguir na ajuda a crianças com dificuldades.

O papel de ajudar os alunos a fazerem atribuições mais favoráveis à aprendizagem cabe, em grande parte, aos professores. Mas, também eles precisam de afinar as próprias atribuições relativamente ao sucesso e ao fracasso dos seus alunos. Os padrões de atribuições que os professores adoptam, relativamente aos resultados dos alunos, determinam os esquemas de recompensas e de punições inócuos ou prejudiciais e a não implementação de acções eficazes.

Cumpre-se então, de forma sucinta, que as atribuições de sucesso e de fracasso, em contexto escolar, provocam reacções emocionais e medeiam alterações na auto-estima, no auto-conceito e nas expectativas de desempenho dos alunos. Influenciadas também, por estas atribuições, são as expectativas dos professores que, por sua vez, determinam as suas acções futuras relativamente aos alunos. Desta forma, conclui-se que as atribuições que os alunos e os professores fazem relativamente ao sucesso e ao

fracasso escolar interferem, significativamente, no desempenho dos alunos, gerando aumento na motivação e sucesso ou pelo contrário abandono e fracasso escolar.

Após se ter abordado, neste ponto do capítulo, a Teoria das Atribuições em geral e em contexto escolar em particular, referindo algumas das implicações no desempenho e comportamento dos estudantes, seguem-se as crenças de auto-eficácia dando especial relevo ao desenvolvimento da auto-eficácia académica e à forma como esta influencia os resultados escolares.

4. SOBRE AUTO-EFICÁCIA E O DESEMPENHO ACADÉMICO

Há três décadas Albert Bandura (1977) teorizou que as crenças, abraçadas pelos indivíduos acerca das suas capacidades e dos resultados do seu esforço, influenciam poderosamente a forma como eles se comportam.

As crenças de auto-eficácia, isto é, crenças acerca das capacidades para aprender ou capacidade de *performance* a determinado nível, ajudam a determinar as escolhas que as pessoas fazem, o esforço dispendido, a persistência e a perseverança que colocam face a dificuldades e o grau de ansiedade ou serenidade que experienciam, bem como a forma como se envolvem nas tarefas que aventuram a sua vida (Bandura, 1986). Paralelamente, na investigação e na intervenção têm-se verificado que o quociente de inteligência de um sujeito não é o aspecto mais determinante na realização escolar (Sternberg, 2005 cit. in Neves & Faria, 2007).

A investigação educacional tem prestado uma ampla e especial atenção à auto-eficácia, verificando-se que, em grande parte dos casos, esta consegue prever os resultados dos estudantes em áreas e níveis académicos (Pajares & Urdan, 2006), estando associada a construtos da motivação como as atribuições causais, o auto-conceito, o optimismo, a orientação para os resultados, a procura de ajuda académica, a ansiedade e o valor (Usher & Pajares, 2008).

Ao longo deste último ponto do capítulo, pretende-se caracterizar globalmente as crenças de auto-eficácia e, mais especificamente o desenvolvimento da auto-eficácia académica. Para tal e num primeiro momento, abordar-se-á o papel das crenças sobre o *self* e mais, concretamente a auto-eficácia. Seguidamente, passar-se-á a descrever e a explicar as fontes de auto-eficácia teorizadas por Bandura, a forma como podem ser acedidas e analisadas e, por fim, a auto-eficácia em contextos académicos e suas implicações no aproveitamento e comportamento dos estudantes.

4.1. Auto-eficácia

Pajares, na entrevista de Bembenuity (2007), afirmou que os seres humanos constroem, ao longo da vida, um conjunto de explicações acerca dos próprios, do seu lugar no mundo e do modo como se relacionam com os outros. Estas crenças sobre o *self* são muito importantes, pois contribuem, em grande parte, para a nossa noção de identidade. Parafraseando Bzuneck (2001, pp.116), as “crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas (...) ligadas ao *self*.”

A auto-eficácia assume um papel de destaque na teoria cognitiva social de Bandura sobre o funcionamento humano, uma vez que o autor defende a sua presença em todos os aspectos da vida das pessoas, desempenhando uma influência poderosa, concedendo os alicerces para a motivação humana, o bem-estar e a realização pessoal (Pajares cit. in Bembenuatty, 2007).

Bandura postula que a auto-eficácia se refere especificamente às nossas capacidades como agentes, ou seja, às nossas capacidades para realizar coisas através das nossas acções, a sermos pró-activos no nosso desenvolvimento, a executar uma medida de controlo sobre nós mesmos e sobre o nosso ambiente (Pajares cit. in Bembenuatty, 2007).

Auto-estima e auto-eficácia são ambas, segundo Pajares, concepções críticas do *self*. Todavia, o investigador sublinha que, enquanto a auto-eficácia é concebida como um julgamento da capacidade para desempenhar uma determinada tarefa, a auto-estima é uma avaliação pessoal do nosso *self*, comportando sentimentos de valorização do *self* dependentes da cultura onde o indivíduo se integra e dos valores sociais. As questões colocadas pelos sujeitos diferem, então, mediante o tipo de crença ajuizado. As crenças de auto-eficácia centram-se, sobretudo, na indagação da capacidade *para*. As respostas obtidas revelarão se os sujeitos possuem maior ou menor confiança para atingir com sucesso a tarefa em causa. Por sua vez, as crenças de auto-estima reflectirão temas de ser e sentir. As respostas a estas interrogações revelarão quão positiva ou negativamente os sujeitos se revêem e a forma como se sentem em determinadas áreas.

Ainda de acordo com Pajares (2007), as crenças acerca daquilo que conseguimos ou não fazer têm pouca relação com a forma como nos sentimos connosco mesmos.

Ainda dentro das concepções do *self*, Bzuneck (2001) defende que o auto-conceito tem um carácter mais genérico do que a auto-eficácia, pois esta última restringe-se a uma situação e tarefa específica. O mesmo autor estabelece ainda a distinção entre crenças ou expectativas de auto-eficácia e expectativas de resultados ou percepção de controlo quanto aos resultados, referindo-se às primeiras como a avaliação sobre a capacidade pessoal para alcançar um determinado nível de rendimento e, às segundas, como as consequências mais prováveis que uma dada realização poderá produzir.

Assim sendo, o construto de auto-eficácia alude à expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, dominar uma determinada situação e alcançar um resultado desejado (Bandura, 1997, 2001 cit in Neves & Faria, 2007, p.635).

De acordo com Zimmerman (2000), as medidas de auto-eficácia centram-se mais em capacidades de *performance* do que em qualidades pessoais. Deste modo, a auto-eficácia poderá ser avaliada em função da sua magnitude (a auto-eficácia é dependente do grau de dificuldade de uma determinada tarefa); generalidade (e.g. um aluno que tenha desenvolvido uma elevada expectativa de eficácia pessoal numa determinada disciplina, pode ou não generalizar essa expectativa a uma ou outra disciplina - transferibilidade) e força (refere-se à quantidade de certeza em desempenhar uma determinada tarefa, definindo as expectativas de auto-eficácia como um *continuum* em detrimento de uma entidade absoluta).

4.2. Auto-eficácia Académica

Segundo Teixeira (2007), a escola destaca-se como um sistema de múltiplos níveis de aprendizagens, onde ocorrem as principais fontes de identidade e de auto-avaliação. Em ambiente escolar ocorrem experiências, alcançam-se resultados e são proporcionados modelos.

Na escola, as crenças que os estudantes desenvolvem, sobre as suas capacidades de aprendizagem, ajudam a determinar o que irão fazer com os conhecimentos e as competências que possuem. Assim os desempenhos escolares são em larga parte o resultado daquilo que os estudantes acreditam ter realizado, estão a realizar e podem atingir no futuro (Sá, 2007, p.64).

De acordo com Schunk e Pajares (2001) o desenvolvimento da auto-eficácia académica assenta, tal como a auto-eficácia no geral, na teoria sociocognitiva a qual prevê, para a sua formação, a existência de uma interacção entre comportamentos, factores pessoais (pensamentos e crenças) e condições ambientais. Os mesmos autores fazem ainda referência, concomitantemente a Bandura (1986), à influência das crenças de auto-eficácia na escolha da tarefa, no esforço dispendido, na persistência nas tarefas, na resiliência e na realização. Schunk e Pajares (2001), defendem ainda que a obtenção de sucesso escolar está associada à crença de que, se será capaz de executar as acções necessárias para o obter.

Schunk (1991), referenciado por Bzuneck (2001), corroborando Bandura, refere que, no que concerne ao contexto escolar, as crenças de auto-eficácia constituem-se

como crenças pessoais em relação à capacidade de realizar determinada tarefa e num grau de qualidade definido. As crenças de auto-eficácia implicam, deste modo, uma avaliação ou percepção pessoal quanto às próprias capacidades, às expectativas de realização da acção definida e às acções que conduzam a este objectivo.

Neste sentido, Neves e Faria (2007) conceptualizaram, no seu estudo, o construto de auto-eficácia académica, à luz da teoria de Bandura e das várias investigações que aplicam este construto aos contextos educativos (Faria & Simões, 2002; Pajares, 1996, 1997; Neves & Faria, 2004; Schunk, 1991, cit. in Neves & Faria, 2007, p. 636), definindo-o como “*o conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados no domínio particular da realização escolar*”

4.3. Fontes de Auto-eficácia

Bandura (1986), corroborado por Zimmerman (2000), hipotetizou que as crenças de auto-eficácia são criadas e desenvolvidas pelas interpretações que os estudantes efectuam acerca da informação proveniente de quatro fontes.

Os resultados das experiências pessoais constituem a primeira fonte de informação sobre eficácia pessoal, uma vez que se baseiam em experiências vividas pelos sujeitos. O êxito aumentará as avaliações positivas de auto-eficácia, enquanto que os fracassos vão diminuir-las, especialmente se acontecerem no início das actividades. Assim as Experiências de Mestria constituem a mais poderosa de todas as fontes, ou seja, a interpretação dos resultados das suas próprias e prévias consecuições. Depois de terminarem as tarefas, os estudantes interpretam e avaliam os resultados obtidos e de acordo com essas interpretações, são criados ou revistos julgamentos de competência. As crenças de auto-eficácia poderão ser modificadas durante o desenvolvimento da competência caso os indivíduos sejam confrontados com novas tarefas. Para aceder a experiências de mestria, solicita-se aos estudantes que classifiquem os desempenhos passados e actuais a nível académico. Os investigadores verificaram então que a percepção de eficácia é melhor predictor de auto-eficácia que os resultados objectivos (um Bom para um aluno de Satisfaz vai deixá-lo contente; um Bom para um aluno de Muito bom vai deixá-lo triste) (Usher & Pajares, 2008).

Segundo Zimmerman (2000), as Experiências Vicariantes, segunda fonte, traduzem-se na aquisição de auto-eficácia a partir da observação do outro. No entanto, Bzuneck (2001) refere que as experiências vicariantes representam uma força com

influência relativa sobre a crença de auto-eficácia, pois podem ser anuladas por experiências reais de fracasso. Usher e Pajares (2008), parafraseando Bandura, proferem que as experiências vicariante proporcionam outra forma de interpretar os resultados das suas acções e de construir as suas crenças de auto-eficácia. Assim, os estudantes medem as suas capacidades em relação ao desempenho dos outros e procuram um modelo competente, particularmente pelo *status*, poder e/ou prestígio. A informação da auto-comparação torna-se um outro tipo de experiência vicariante capaz de alterar a auto-eficácia das pessoas: auto-modelagem. Desta forma para ter acesso a experiências vicariante interpela-se os estudantes no sentido de estes classificarem o grau de exposição a modelos de pares e a adultos que demonstram competência em temas académicos.

As Persuasões Verbais e Sociais que os estudantes recebem dos outros favorecem igualmente a formação de auto-eficácia. Encorajamentos dos pais, dos professores e dos pares em quem os estudantes confiam podem aumentar a confiança dos alunos nas suas capacidades (Usher & Pajares, 2008). Zimmerman (2000) contrapõe que, esta terceira fonte poderá influenciar as crenças de auto-eficácia e que, no entanto, a sua força é relativa, uma vez que depende da credibilidade da pessoa que persuade. Pese embora a contenda acerca da verdadeira força da fonte, torna-se pertinente avaliar como integram os estudantes a informação vinda de outrem. Para tal, solicita-se-lhes que qualifiquem as mensagens de encorajamento que recebem, sobre suas competência académicas, de pessoas significativas como pares, pais, professores e outros adultos,

Finalmente, as crenças de auto-eficácia são informadas pelos Estados Emocionais e Psicológicos como a ansiedade, o *stress*, a fadiga e o humor. Os estudantes aprendem a interpretar a sua activação fisiológica como um indicador de competência pessoal, avaliando os seus próprios desempenhos sob diferentes condições. De acordo com Zimmerman (2000), eles baseiam as suas crenças de auto-eficácia nas suas percepções de reacções psicológicas como a fadiga e o *stress* interpretadas, muitas vezes, como indicadores de incapacidades físicas. Bzuneck (2001) acrescenta que sintomas de ansiedade, quando percebidos pelos indivíduos, conduzem a julgamentos de baixas capacidades numa dada situação.

A integração da informação relevante para a formação de crenças de eficácia, proveniente das várias fontes, pode ser aditiva (quanto mais fontes estão disponíveis, mais as crenças de eficácia são aumentadas), relativa (uma fonte é mais forte que outra), multiplicativa (duas fontes apresentam um efeito interactivo) ou configurativa (a

força de uma fonte depende da presença das outras) a qual depende grandemente de factores pessoais e contextuais (Bandura, 1997).

Bzuneck (2001), indo ao encontro das teorias sócio-cognitivas, refere ainda que as quatro fontes supramencionadas não influenciam a crença de auto-eficácia de modo automático. Efectivamente, a crença de auto-eficácia assume, no final, a forma de uma proposição mental como resultado da ponderação de diversos factores pessoais e ambientais.

Muitos são, então, os factores que poderão influenciar a forma como cada estudante pondera, interpreta e integra a informação vindas das fontes, assim como os julgamentos elaborados acerca das suas capacidades académicas.

Usher e Pajares (2008), na sua revisão bibliográfica, apontam vários investigadores que discorrem fontes adicionais de auto-eficácia. Purkey e Novak, (1996, cit. in Usher & Pajares, 2008) fazem menção à Abordagem Convidativa, onde as crenças que as pessoas desenvolvem acerca de si próprias e acerca dos outros ajudam a formar a lente perceptiva através da qual vêem o mundo e interpretam novas experiências. De acordo com esta abordagem, as mensagens ou convites, que as pessoas enviam e recebem, têm um papel importante na criação de crenças e servem de filtros através dos quais cada indivíduo dá significado às suas experiências.

Muitos autores referem os benefícios do Optimismo (e.g. Carver & Scheier, 2005; Seligman, 1990, cit. in Usher & Pajares, 2008). O estilo explicativo ou atribucional, para descrever o sucesso ou o fracasso, também tem sido abordado no sentido de este poder conduzir até às origens das crenças de auto-eficácia.

Zimmerman (2000), por seu lado, refere que as crenças de auto-eficácia são multi-dimensionais na forma e diferem consoante a base de domínio de funcionamento, são sensíveis a variações no contexto de *performance* e dependem mais de uma competência de *performance* do que de uma norma de *performance* ou outro critério.

4.4. Implicações Académicas das Crenças de Auto-eficácia

As crenças de auto-eficácia figuram entre os factores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno (Bzuneck, 2001).

Bzuneck (2001), Schunk e Pajares (2001) e Zimmerman (2000) defendem a crença de auto-eficácia como a força motriz para a acção estratégica do indivíduo, pelo facto deste poder antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados. Deste modo, as crenças de auto-eficácia influenciarão cursos de acção, definição de

metas, quantidade de esforço e perseverança em busca dos objectivos. Estas influências verificam-se, no contexto académico, nos mesmos moldes conceptualizados por Bandura (1986), ou seja, julgamentos de auto-eficácia assumirão um papel mediador entre as reais capacidades e a própria *performance*, assumindo um carácter preditor mais poderoso do que qualquer outro factor.

Como variável mediadora entre as reais capacidades e *performance*, as crenças de auto-eficácia revelam ser responsivas à melhoria de métodos de aprendizagem e consequentes resultados. No entanto, fortes crenças de auto-eficácia não são *per se* suficientes para a motivação e o sucesso escolar dos alunos (Bzuneck, 2001).

Em concordância, Pintrich e De Groot (1990, cit. in Pajares, 1996) verificaram que a auto-eficácia tem um papel mediador ou facilitador em relação ao envolvimento cognitivo, aumentando o uso das estratégias e levando a altos desempenhos e ainda que os estudantes precisam possuir a vontade mas também a capacidade para serem bem sucedidos nas aulas. Efectivamente, conhecimentos, capacidades reais e existência de expectativas positivas de resultados valorizados pelos alunos deverão aliar-se a julgamentos de auto-eficácia que assumirão, desta forma, um forte carácter preditor de motivação e de sucesso.

No entanto, Bzuneck (2001) acrescenta que somente fortes crenças de auto-eficácia têm relação directa com o melhor desempenho escolar. O indicador de que houve motivação é o de desempenho superior, improvável se não houver esforço sustentado. Ainda de acordo com Bzuneck (2001), as crenças de auto-eficácia influenciam directamente a selecção e a utilização de estratégias eficazes de aprendizagem. O esforço aplicado no uso de estratégias correctas e a forte perseverança resultam, em geral, em *performances* marcantes.

Concomitantemente, Zimmerman (2000) refere que alunos auto-eficazes escolhem mais facilmente tarefas difíceis e desafiadoras em relação aos alunos ineficazes. Estudos revelaram que quanto mais forte é a crença de auto-eficácia de um aluno maior é a escolha por actividades aritméticas (Bandura & Shunk, 1981, cit. in Zimmerman, 2000), aprendizagens motoras e revisões de escrita (Zimmerman & Kitsanta, 1997; cit.in Zimmerman, 2000).

Hackett e Betz (1989) e Lent, Brown e Larkin (1984), citados por Zimmerman (2000), verificaram que medidas de auto-eficácia se correlacionavam significativamente com decisões dos alunos em frequentar mestrados, com o sucesso no trabalho de curso e com a perseverança.

Multon, Brown e Lent (1991, cit in Bzuneck, 2001) verificaram, através de uma meta-análise de estudos publicados entre 1977 e 1988, a existência de uma relação positiva significativa entre as crenças de auto-eficácia de alunos e o desempenho escolar ou a perseverança.

De acordo com Zimmerman (2000), resultados empíricos validam o papel mediador que a auto-eficácia desempenha em motivar a persistência e os resultados académicos.

Segundo Pajares (1996), investigadores descobriram que as crenças de auto-eficácia influenciam todas as fases da auto-regulação, auto-observação, auto-avaliação e auto-revelação.

Bzuneck (2001), Pajares (1996) e Zimmerman (2000), acordam que os alunos que acreditam nas suas capacidades para desempenhar tarefas académicas usam mais estratégias cognitivas e meta cognitivas, trabalham mais, são mais persistentes e resistentes à adversidade, envolvem-se mais em estratégias de auto-regulação, são melhores a monitorizar o tempo de trabalho, menos propensos a rejeitar prematuramente hipóteses e melhores a resolver problemas conceptuais do que os alunos ineficazes de igual capacidade.

Pajares (1996) e Zimmerman (2000) referem, ainda, que há medida que aumenta a crença de auto-eficácia do aluno aumentam, também, as suas auto-avaliações em relação aos resultados da sua auto-monitorização. As crenças de auto-eficácia são mais fortes em estudantes que estabelecem objectivos próximos, de acordo com os autores. As crenças de auto-eficácia parecem condicionar as escolhas, interesses e desempenhos dos estudantes, o que por sua vez traça o seu percurso vocacional.

No sentido de melhor entender o processo vocacional e com base no modelo de Bandura (1997), Lent, Brown e Hackett (1994, cit in Teixeira 2007) propõem três modelos que abrangem os processos básicos do desenvolvimento dos interesses, da escolha e do desempenho, nos quais as crenças de auto-eficácia são determinantes.

Desta forma, o modelo de interesses parte do postulado de que a auto-eficácia e as expectativas de resultados exercem um papel central na formação de interesses e que o desenvolvimento dos interesses emerge das actividades que proporcionam uma avaliação de competência e a antecipação de resultados positivos (Lent, Larkin & Brown, 1989, cit. in Teixeira, 2007). Em complementaridade, as escolhas são reguladas pelos objectivos, e a auto-eficácia e as expectativas de resultados actuam directamente nas escolhas.

De acordo com o modelo do desempenho, a realização de uma tarefa resulta da interacção entre a capacidade, a auto-eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos. As consequências do desempenho estão associadas a estados psicológicos (satisfação ou ansiedade), que promovem a auto-avaliação e provavelmente a melhoria das acções realizadas, o que reforçará a auto-eficácia e as expectativas (Teixeira, 2007).

Em três investigações realizadas por Carmo e Teixeira (2003, 2004, 2005), os resultados apoiam as inferências no sentido dos alunos, com matrículas nos cursos tecnológicos, comparativamente aos colegas com matrícula nos cursos gerais, possuírem mais experiências de insucesso escolar (retenções, resultados escolares mais baixos na maioria das disciplinas e crenças de auto-eficácia mais baixas no domínio do sucesso académico). Estes dados vão no sentido de investigações anteriores que identificam, na escolha de um tipo de estudos, uma confluência complexa de variáveis motivacionais gerais (Teixeira, 2000; 2004 a cit in Teixeira, 2007).

A auto-eficácia académica positiva parece ser promotora de padrões de realização mais adaptativos, nomeadamente a maiores níveis de esforço e investimento na realização das tarefas e maior persistência perante as dificuldades (Bandura, 1997, Pajares 1997 cit. in Neves & Faria, 2007).

Atendendo a todas as consequências positivas de uma forte crença de auto-eficácia, a escola deverá encerrar uma dupla função, designadamente: promoção de reais competências e consciencialização de reais capacidades, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem escolar.

Deste modo, formas de reforçar as crenças de auto-eficácia e motivação dos alunos passam por proporcionar reais experiências de êxito, comunicando expectativas positivas quanto às suas capacidades; conceder tarefas com objectivos próximos e específicos a cumprir; utilizar a persuasão verbal e dar *feedback*, promotor do fortalecimento de crenças de auto-eficácia; realizar fichas de avaliação com diferentes graus de dificuldade para que todos tenham possibilidade de as executar; respeitar o ritmo dos alunos não os pressionando (Bzuneck, 2001).

A literatura tem demonstrado inequivocamente o papel estruturante da crença de auto-eficácia no pensamento e prática dos estudantes, funcionando como elemento organizador, integrador e orientador da acção dos indivíduos, em contextos académicos.

Verifica-se, ainda, uma coerência considerável entre crenças de auto-eficácia e comportamentos, assumindo estas crenças um papel central no sistema de concepções susceptíveis de influenciar a *performance* dos estudantes.

Ao longo deste último ponto do capítulo, pretendeu-se caracterizar globalmente as crenças de auto-eficácia e o desenvolvimento da auto-eficácia académica. Para tal abordou-se o papel das crenças sobre o *self*, mais especificamente a auto-eficácia, descreveram-se as fontes de auto-eficácia teorizadas por Bandura, a forma como podem ser acedidas e analisadas e, por fim, a alusão à auto-eficácia em contextos académicos e as suas implicações no desempenho e comportamento dos estudantes.

Terminado o capítulo Perspectivas e Abordagem, no qual foi apresentada a revisão bibliográfica que suportou o estudo, ao nível do ensino profissional e suas características, sentimento de comunidade e suas implicações, atribuições internas e externas e auto-eficácia académica, passa-se para o próximo capítulo onde se procura dar a conhecer as questões de investigação e a metodologia da investigação adoptada.

CAPÍTULO II

Metodologia do Estudo

O presente capítulo pretende dar a conhecer as preferências metodológicas que nortearam toda a acção. Para tal procurar-se-á sintetizar, no primeiro ponto, os pressupostos teóricos do estudo, resultantes da revisão de literatura realizada e as questões de investigação. Nos pontos seguintes será descrita a metodologia da investigação, especificando o *design* do estudo realizado, os participantes considerados, os processos de recolha e de análise dos dados, e algumas questões éticas tidas em conta no decurso do estudo.

1. Pressupostos e Questões da Investigação

Na literatura, de cariz escolar, mais recuada verifica-se um especial destaque para a problemática do insucesso e factores subjacentes a esta. No entanto, à medida que caminhamos para pesquisas mais recentes cumpre-se um voltar de página acerca dos estudos relativos ao Insucesso / Sucesso Académico, nos quais o foco de atenção se dirige para os factores que promovem o êxito.

É também neste sentido, o de atender a factores de sucesso, que se formula o objectivo principal do estudo. Assim, com este trabalho, pretende-se identificar as concepções de jovens, entre os 16 e 25 anos, formandos e ex-formandos da Escola Profissional de Capelas que experienciaram insucesso no ensino regular, acerca dos fenómenos/factores que contribuíram para o seu sucesso no ensino profissional.

Da experiência profissional da autora e dos pressupostos teóricos ilustrados no capítulo anterior, emergiram as questões que orientaram o presente estudo:

Que factores estiveram presentes para que jovens, com percursos de insucesso no ensino regular, invertam o processo no ensino profissional?

Esta questão crê-se pertinente na medida em que a inversão possibilita o quebrar de um ciclo de abandono/ insucesso, afastando-se de uma possível exclusão social, para dar início a uma situação de bem-estar através da obtenção de sucesso escolar, reconciliação com o ensino, de inserção no mercado de trabalho e integração na comunidade.

Foi a partir desta questão que se pretendeu obter respostas a questões como:

- a) Que factores de natureza interna são responsáveis pelo sucesso?
- b) Que factores de natureza externa são responsáveis pelo sucesso?

E ainda:

c) O sucesso será conferido sobretudo a factores internos/pessoais ou serão os factores externos/ambientais vistos como os grandes responsáveis pela sua ocorrência?

Escolheu-se aceder a estes aspectos a partir das concepções dos próprios jovens.

Ao encetar a dissertação, que abraça as representações de sucesso, importa, compreender e definir o conceito de sucesso. Foi então considerado *sucesso*, no presente estudo, terminar o curso com bons resultados a nível teórico ou boas competências técnicas/práticas. Isto significa que *formando de sucesso* é aquele que está a obter ou obteve os melhores resultados da turma a que pertence ou pertenceu, em termos de médias aritméticas de todas as disciplinas, ou ser considerado o/a melhor formando/a nas práticas.

2. Design de Estudo

À semelhança da maioria das investigações no domínio das concepções, o presente estudo foi realizado numa perspectiva essencialmente qualitativa, uma vez que esta pode enriquecer a compreensão das concepções dos formandos e ex-formandos.

Ao se decidir por uma investigação enquadrada no paradigma qualitativo procura-se a globalidade e a compreensão dos fenómenos, tentando estudar a realidade sem a fragmentar e descontextualizar (Almeida & Freire, 2000; Bogdan & Biklen, 2006). As características cruciais deste paradigma de pesquisa assentam, por um lado, numa filosofia com raízes na fenomenologia e, por outro, numa metodologia qualitativa. De facto, a fenomenologia é uma das fontes dos métodos qualitativos, acentuando a necessidade de uma postura interpretativa face a comportamentos e fenómenos sociais, a qual é reforçada por três dos seus princípios (Almeida & Freire, 2000, p. 98):

- 1- “A primazia da experiência subjectiva como fonte de conhecimento”;
- 2- “O estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência”;
- 3- “O interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente”.

O método qualitativo, ao permitir um contacto mais regular e personalizado entre investigador e indivíduos que participam no estudo, poderá promover a criação de condições mais propícias a estes se exprimirem de forma mais livre, genuína e completa.

Esta abordagem de pesquisa apresenta, então, a descrição dos conceitos do ponto de vista do formando. Tal é realizado através da análise qualitativa dos dados recolhidos por meio de entrevistas, cujos resultados são construídos e comunicados através da apresentação sistemática de extractos ilustrativos das entrevistas transcritas (Marton, 1986).

De acordo com o tema em estudo e os objectivos definidos, optou-se por desenvolver um estudo de carácter exploratório uma vez que se propôs investigar dimensões de uma temática teoricamente menos explorada. Efectivamente, este estudo despega-se da extensa bibliografia associada ao insucesso escolar para abordar factores de sucesso a partir da perspectiva dos próprios alunos.

Decidiu-se, também, em termos da sua finalidade, levar a cabo uma investigação com um cunho básico e aplicado (Almeida & Freire, 2000), dado que se pretende que este estudo acrescente algum conhecimento à área da promoção do sucesso escolar, factores de adaptação ao ensino e à escola, elevando a integração dos jovens na comunidade, prevenindo problemas e promovendo bem-estar.

Importa, contudo, estar ciente das numerosas críticas que têm sido dirigidas a este tipo de metodologia, nomeadamente a falta de objectividade e rigor científico. Verifica-se, no entanto, uma viragem do pensamento científico clássico para um novo paradigma que considera a complexidade dos fenómenos estudados e a necessidade de criar uma nova abordagem multifacetada da realidade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

3. Participantes

Este trabalho contou com a participação de 22 jovens, formandos e ex-formandos da Escola Profissional de Capelas, com idades compreendidas entre os 16 e os 25 anos que, após terem tido insucesso no ensino regular, estão a obter ou obtiveram resultados considerados de sucesso no ensino profissional.

Para que se pudesse dar início à recolha de dados, tornou-se imprescindível solicitar permissão ao Presidente de Comissão Executiva Instaladora da EPC. Assim, ao mesmo tempo que se explicavam os objectivos da investigação, foi pedido consentimento (anexo 1) para realizar as entrevistas aos formandos e ex-formandos, utilizar as instalações para o efeito e consultar os processos dos formandos.

Obtida a permissão, foi realizada uma consulta aos directores de curso acerca dos formandos que por eles eram considerados bem sucedidos, em cada curso de nível 2. A escolha dos directores de curso prende-se com uma maior proximidade entre estes e os formandos, resultante de um maior número de horas práticas e acompanhamento de estágios. Seleccionaram-se todos os jovens (22 ao todo) que cumpriam, na altura da consulta, três critérios: a) terem idade compreendida entre os 16 e os 25 anos; b) frequentarem ou terem frequentado um curso de nível 2; e c) serem bons alunos (boas notas ou boas competências técnicas/práticas).

Importa ressaltar a importância do critério b) como garantia que os jovens seleccionados experienciaram insucesso no ensino regular. Com efeito, para frequentar cursos de nível 2, os candidatos, por um lado, não poderão ter o 9.º ano completo, por outro, deverão ter mais de 15 anos. Estas condições levam a concluir que, se aos 16 anos não se obteve o 9.º ano, pelo menos um ano insucesso se verificou.

Apuraram-se, para o estudo, três grupos de participantes; os que ainda permanecem na escola e auferem bons resultados (17 formandos); os que entraram para a escola com o 6.º ano e, após terem obtidos excelentes resultados, continuaram a estudar (2 formandos e 1 ex-formando) e os que já tendo saído da escola obtiveram medalhas de ouro nas suas áreas de formação (2 ex-formandos).

A lista dos 17 formandos, todos a frequentar o 2.º ano, foi elaborada a partir dos nomes fornecidos pelos quatro directores de cursos, referentes aos quatro cursos de nível 2 - Mecânica Auto, Cozinha, Empregado de Mesa e Cabeleireiro.

O segundo grupo de participantes foi apurado a partir da consulta dos processos de formandos que ingressaram em cursos de nível 3, após terem concluído com êxito cursos de nível 2. Seleccionaram-se então dois formandos que se encontram no 2.º ano do curso de nível 3 (Técnico de Electricidade e Técnico de Recepção) e um ex-formando que entrou para um curso de nível 2, prosseguiu para outro de nível 3 e ingressou no ensino superior.

Para a constituição do terceiro grupo de participantes, pediu-se novamente aos directores de curso, que indicassem ex-formandos que, ao terem participado em campeonatos das profissões, tivessem obtido medalhas de ouro. Foram apurados dois *medalhados* (Carpintaria/Marcenaria e Cabeleireiro) que reuniam as condições de partida.

A cada participante que ainda permanecia na EPC foi solicitado que respondesse a um questionário, elaborado no âmbito da presente investigação, para se apurar o seu

percurso até à entrada na escola, uma vez que o estudo se focou, essencialmente, na vivência na escola profissional.

Assim, o levantamento efectuado dos dados biográficos informa que dos 22 formandos que participaram na investigação, 13 são do sexo masculino e 9 são do sexo feminino. O mais novo dos participantes tem 16 anos e o mais velho 25. A média de idades é de 20 anos e 7 meses tendo, grande parte dos formandos, entrado para o curso com 17 anos, seguido pelo grupo dos 16,18 e 21, com igual número de formandos. São de várias localidades da ilha de S. Miguel e a maioria (12 participantes) ingressou na EPC com o 7.º ano de escolaridade completo. Estes alunos, em média, haviam reprovado dois anos, sendo o 7.º ano, aquele em que se registou maior número de retenções. Em regra, os formandos alegam terem sido as faltas e o não gostar da matéria, o motivo de tais retenções. Antes de entrar para o curso no ensino profissional, um número elevado de participantes estava empregado (13 entrevistados) ou ajudava familiares no negócio (5 casos), tendo deixado o trabalho para poder ingressar no curso. O motivo mais apontado para optarem pelo ensino profissional, depois de um afastamento, em geral, entre 1 a 3 anos, do ensino, foi o de que abriu o curso pelo qual sempre desejaram. A escolha da escola prendeu-se exactamente com o facto de ser esta a ministrar o curso, a par de formar bons profissionais, e de ser conceituada na região.

Para terminar, deseja-se salvaguardar que a escolha dos participantes se prendeu com questões conceptuais e não de representatividade.

4. Procedimentos de Recolha de Dados

Segundo Marton e Booth (1997), a única via de acesso às concepções do indivíduo é através da sua expressão por auto-relato. Bogdan e Biklen (2006, p. 135), referem que a entrevista permite “uma amplitude de temas considerável, levando o investigador a levantar uma série de tópicos e oferecendo ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. A partilha destas perspectivas levou a investigadora a procurar aceder às concepções dos formandos através da sua expressão verbal, colocando várias questões sobre o seu sucesso no ensino profissional, com o objectivo de se aceder às diferentes concepções a este associadas.

Conforme De Ketele e Roegiers (1995), o formato semi-estruturado reflecte melhor as concepções individuais, uma vez que, por um lado, a pessoa entrevistada tem liberdade na forma de se expressar e, por outro, comparativamente à entrevista livre, o entrevistador pode recolher informação num tempo mais curto e com maior

probabilidade de desta ser pertinente. Com efeito, neste tipo de entrevistas existem alguns pontos de referência orientados para o objectivo que se pretende alcançar, de forma moderada, uma vez que o discurso é sequenciado por partes cuja ordem é sugerida.

A entrevista de carácter semi-estruturado, com guião previamente elaborado, pareceu então ser o procedimento de recolha de dados, adequado aos objectivos do presente estudo, quer pelo referido, quer por esta se ajustar à natureza exploratória de obtenção de mais conhecimento e de maior profundidade sobre a temática (Ghiglione & Matalon, 2001). Torna-se ainda relevante, a sua escolha, pela possibilidade de recolher dados comparáveis entre os vários participantes (Bogdan & Biklen, 2006).

Após a selecção do procedimento, partiu-se para a elaboração do guião da entrevista com base nos objectivos do estudo, nas questões de investigação e na literatura revista.

Depois da elaboração do guião de entrevista e a título experimental, para analisar a adequabilidade do mesmo, entrevistaram-se dois formandos, um do sexo masculino, outra do sexo feminino, com características semelhantes às do público-alvo, com excepção de não terem sido referenciados pelos monitores como melhores alunos das suas turmas. Pretendeu-se averiguar se as questões eram entendidas pelos entrevistados da mesma forma que o previsto pela autora do estudo, se o número de questões era adequado e se não causava fadiga aos entrevistados, tal como sugerem Ghiglione e Matalon (2001).

Após a realização das entrevistas concluiu-se que o guião necessitava de pequenas alterações e adequações relativamente à linguagem. Efectivamente, reformularam-se algumas perguntas, no sentido de as tornar mais acessíveis aos participantes, principalmente em termos de vocabulário. Não se verificou cansaço ou impaciência por parte dos formandos entrevistados, permitindo supor que a dimensão da entrevista era adequada. Foi a partir destas entrevistas exploratórias que se construiu o guião definitivo (anexo 3). Paralelamente, possibilitaram ainda uma apreciação sobre o próprio comportamento da entrevistadora, facultando um aperfeiçoamento da capacidade de comunicar mais facilmente com os entrevistados e de tentar respeitar *os silêncios*.

Antes de efectuar as entrevistas aos formandos do grupo-alvo a entrevistadora pediu consentimento, aos encarregados de educação e aos jovens, para a sua participação neste trabalho (anexos 4 e 5). As entrevistas decorreram de Maio a Julho de

2009 e tiveram uma duração média de 47 minutos. A mais curta teve a duração de 31 minutos e a mais extensa de 83 minutos.

As entrevistas, aos formandos bem como ao ex-formando inscrito na universidade, foram realizadas no gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da EPC. A escolha deste gabinete prendeu-se com o facto de ser um local bastante acolhedor, informal e com a privacidade necessária. As entrevistas a ex-formandos *medalhados* foram realizadas fora da escola, uma no local de trabalho do vencedor de uma medalha de ouro, outra em casa do próprio.

A entrevista iniciava-se com a apresentação mútua entrevistadora/ entrevistados, bem como com um agradecimento pela participação do/a entrevistado/a, procurando criar um clima securizante e de colaboração. Este/a era informado/a de que os dados recolhidos acerca das suas ideias sobre o seu sucesso na EPC se destinavam a um trabalho de investigação no âmbito de uma tese de mestrado. Garantia-se a confidencialidade das informações recolhidas, pedia-se autorização para a gravação da entrevista numa cassete a ser destruída logo após a defesa da tese de mestrado e informava-se da possibilidade de acesso, posteriormente, às conclusões do estudo através de um exemplar do mesmo a depositar na biblioteca da EPC. Procurava-se que o/a entrevistado/a compreendesse o efectivo interesse na sua percepção sobre o sucesso alcançado na EPC e, portanto, sendo esse o objectivo do estudo, não existiam respostas certas ou erradas. Era dito, também, que poderia levar o tempo que desejasse para responder às questões colocadas, pedindo-lhe simultaneamente um esforço de reflexão. Este comentário preambular revelou-se muito importante, pois fez com que os jovens entrevistados se centrassem no tema em estudo e percebessem a importância das suas percepções, opiniões e experiência individual (Ghiglione & Matalon, 2001).

Durante as entrevistas propriamente ditas, nalguns casos, devido às características das questões e/ ou do entrevistados, tornou-se necessário reforçar os participantes evitando-se sempre influenciá-los e/ou induzi-los. Neste sentido, utilizou-se como estratégias a repetição do que os sujeitos haviam dito, a repetição da pergunta e os pedidos de explicitação e/ou justificação. Para além disto, à entrevistadora coube, também, escutar cuidadosa e atentamente, aceitar todas as ideias, valores, pontos de vista, mesmo que diferentes dos seus, adoptando uma postura não avaliativa (Bogdan e Biklen, 2006).

Para registo da informação foi utilizado o gravador e, na etapa seguinte, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas e à respectiva análise de conteúdo.

A cada entrevista foi atribuído um número, que corresponde à ordem cronológica da sua realização, e uma letra relativa à inicial do nome do/a formando/a. Às entrevistas dos formandos *medalhados* acrescentou-se ainda à frente da letra inicial do nome um *M*.

Para além dos dados colhidos através das entrevistas, outros documentos (questionários, pautas das notas, registos dos concursos) foram analisados pela investigadora. Estes documentos constituíram uma fonte primária de informação e uma forma de selecção dos participantes.

A constituição do *corpus* da investigação tentou seguir o princípio da exaustividade (todo o material recolhido foi analisado); da homogeneidade (os documentos referem-se ao mesmo caso); e da pertinência (o material recolhido é adequado aos objectivos do estudo) (Bardin, 1977).

5. Procedimentos de Análise dos Dados

Após a recolha de dados efectuou-se uma leitura *flutuante*, na qual se estabeleceu um primeiro contacto com o material obtido e se começou a vislumbrar a decisão sobre o tipo de categorização, as unidades de registo, de contexto e de enumeração a utilizar. A categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação (Bardin, 1977; Esteves, 2006). Ao *corpus* aplicou-se, então, a técnica de análise de conteúdo, de acordo com os objectivos e questão de partida, procurando indicadores referentes aos factores de natureza interna e externa percebidos como responsáveis pelo sucesso dos jovens entrevistados. Segundo Stemler (2001 cit. in Esteves, 2006, p.107) “a análise de conteúdo é uma técnica, sistemática e replicável, para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação.”

Na presente investigação, optou-se pela análise de conteúdo temática, que é transversal ao *corpus* e que consiste, tal como já foi referido, em recortar o material através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos (Bardin, 1977), com procedimentos mistos, uma vez que, por um lado, se teve um quadro teórico e algumas categorias prévias como referência e, por outro, novas categorias emergiram do próprio *corpus* (Vala, 1986).

Pretendeu-se, na categorização, obedecer a diversos princípios, nomeadamente, o da exaustividade (acolheram-se todas as unidades de registo pertinentes e todas foram codificadas), o da homogeneidade (a organização do sistema de categorização assentou num mesmo princípio de classificação), da pertinência (pretendeu-se que as categorias criadas fossem adaptadas ao material de análise e adequadas ao quadro teórico), o da produtividade (almejou-se que o conjunto de categorias fosse fértil em índices de inferência, em novas questões e em dados relevantes), o da exclusão mútua (cada unidade de registo não pode ser inserida em mais do que uma categoria ou subcategoria) e o da objectividade (pretendeu-se que as unidades de registo fossem codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises) (Bardin, 1977; Esteves, 2006).

Na definição das categorias, tentou-se demarcar ideias-chave que indicassem a aceção central dos conceitos em estudo (Vala, 1986). A construção de uma *tabela de especificações* (anexo 6), para além de decompor cada constructo nas suas dimensões e componentes, serviu também para promover e analisar a relevância das questões, opções de resposta e categorias.

No que concerne à codificação, pretendeu-se não só transformar os dados brutos através de recorte, como também atingir uma representação do conteúdo, permitindo esclarecer a analista acerca das características do texto (Bardin, 1977). As unidades de registo foram recortadas dos enunciados dos protocolos.

As unidades de registo, de cada entrevista, foram identificadas com o número e a letra correspondente. Sempre que necessário, introduziu-se a informação sobre o contexto para favorecer a compreensão na codificação da unidade de registo.

Não se pretendeu, voltando a reforçar, alcançar resultados susceptíveis de serem generalizados ao universo de formandos do ensino profissional. Procurou-se antes conhecer, explorar e descrever uma realidade, assim como produzir conhecimento relevante para esta e outras investigações.

No que respeita à validade e fiabilidade da análise de conteúdo realizada, entende-se, por um lado, que o sistema de categorias utilizado se coaduna com os objectivos definidos, e é pertinente e produtivo no âmbito dos mesmos, uma vez que se considerou, tal como mencionado anteriormente, os princípios chave na categorização; por outro lado, considera-se que se mediu aquilo que se pretendia medir (Esteves, 2006, Vala, 1986), uma vez que a fiabilidade foi assegurada através de dois processos: a fiabilidade intra e intercodificadores.

A fim de se poder determinar a consistência das categorias, e viabilizar a análise da fiabilidade intra e inter-codificador, seleccionou-se uma lista de 90 unidades de registo das 894 existentes (10,06% da informação total a analisar), escolhidas aleatoriamente. A partir dos juízos concordantes e discordantes produzidos por dois ajuizadores, a quem foi explicada a tarefa, calculou-se o índice de fiabilidade (F) intercodificadores através da fórmula proposta por Miles e Huberman (1994), segundo a qual se divide total de casos de acordo (TCA) dos codificadores envolvidos, pelo somatório dos casos de acordo e de desacordo (TCD) que se tenham verificado entre eles.

$$F = \frac{TCA}{(TCA + TCD)}$$

Figura 1: Índice de fiabilidade

A percentagem de acordo inter-codificadores alcançada foi de 82,22%. Com base nestes valores, poder-se-á considerar que as categorias apresentam um nível aceitável de fiabilidade.

Esta lista de extractos foi codificada ainda pela autora do estudo em dois momentos distintos (Agosto de 2009, Janeiro de 2010), verificando-se uma estabilidade na codificação (fiabilidade intra-codificador).

Após o explanado, dar-se-á agora a conhecer o *sistema de categorias* que permitiu organizar a informação para análise de conteúdo das entrevistas. O esquema categorial apresentado é acompanhado de algumas unidades de registo elucidativas.

DIMENSÃO 1 – FACTORES INTERNOS - esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativos aos factores internos dos participantes, no que concerne às suas atribuições, auto-eficácia, sentimento de comunidade e características desenvolvimentistas.

CATEGORIA 1.1. - Atribuições - inclui todas as afirmações relacionadas com o esforço dispendido e a capacidade percebida.

1.1.1. Esforço dispendido - intensidade e energia para realizar uma tarefa.

20B “[resultados] Ao meu esforço, eu não posso dizer que tive bons resultados por só aprender na aula, por saber ou porque sou Xico Esperto, mentira (...) tinha que estudar e se fosse preciso não saía no fim de semana para preparar os exames (...) Mas pronto o sucesso é devido à minha dedicação, estudo, muito estudo mesmo.”

1.1.2 Capacidade - competência, inteligência, aptidão para a realização de uma tarefa.

8L1 “Eu sinto que tenho mais capacidades que alguns. Eu acho que tenho mais capacidade do que alguns ali dentro. Uns têm mais capacidade outros têm menos. Eu acho que sou uma que tem mais capacidade para aprendizagens.”

CATEGORIA 1.2. - Auto-eficácia - integra testemunhos relativos a experiências de mestria e estados fisiológicos.

1.2.1 Experiências de Mestria - situações em que tenha sido bem sucedido.

9NM “tendo uma medalha a gente sente-se mais superior (...) fiquei um bocado mais confiante (...) obtendo essas classificações incentiva muito.”

1.2.2 Estados Fisiológicos e Psicológicos - reacções e comportamentos do organismo de natureza fisiológica e emocional.

18J “Calmo, eu estudo nas vésperas (...) Se for nas práticas já fico muito nervoso, isso deve ser porque eu tenho fobia em falar em publico é pânico, fico gago e tudo mesmo que saiba a matéria não adiante se é para falar em público fico em pânico.”

CATEGORIA 1.3. - Sentimento de comunidade - são incluídos nesta sub-categoria os excertos referentes ao sentimento de pertença, à satisfação das necessidades, à participação e envolvimento e ainda à identificação com a escola e com comunidade escolar.

1.3.1. Pertença - sentimento de que se é parte integrante de uma estrutura que é estável e de que se pode depender.

5L “..eu sinto-me feliz aqui porque eu tenho notas boas, sinto-me alguém especial, sou alguém especial aqui nessa escola. Eu gosto muito.”

1.3.2. Satisfação das Necessidades - o que é proporcionado pela instituição de forma a preencher carências profissionais, sociais e pessoais.

3V “Essa escola, deu-me muita coisa para mim. Eu não tinha o 9º ano. Não tinha formação Eu queria um futuro, pensava no futuro, em ter um trabalho.”

1.3.3. Participação e envolvimento - grau de envolvimento nas actividades.

20B “Experiências nessa escola, eu tive muitas não dá para contar nem para lembrar, foram 5 anos, sempre que havia qualquer coisa, um aniversário da escola, uma missa, uma cerimónia qualquer eu vinha.”

1.3.4. Identificação com a escola e com comunidade escolar - medida em que o/a jovem se revê na escola e nos colegas.

6H “(...) É os professores, é a direcção da escola é a escola em si, os colegas ajudam em tudo, são turmas unidas, a gente se ajuda (...) identifico-me (...) sinto-me á vontade, é completamente diferente (...) aqui a gente sente-se á vontade, a gente não é rejeitado por nenhuma pessoa, somos tratados todos de maneira igual o que ajuda bastante(...)”

CATEGORIA 1.4 - Características Desenvolvimentistas - são incluídos nesta categoria excertos referentes a indicadores de maturidade dos jovens e indicadores de interesse despertado ou renovado, referentes ao ensino.

1.4.1. Maturidade - agrupa todos os testemunhos sobre a modificação na forma de pensar e sentir.

8L “(...) agora como eu me sinto mais madura, como eu estou crescendo e tou levando a vida mais a sério.”

1.4.2. Interesse - engloba todas as referências a um interesse por conteúdos académicos, pelas aulas e pela escola despertado/renovado.

21LM “Antes de entrar eu estava na escola, eu estava sempre a perder porque eu não me interessava pela escola.”

DIMENSÃO 2 – FACTORES EXTERNOS - esta categoria reúne os excertos das entrevistas relativos a factores externos, relativamente às atribuições, eficácia e comunidade escolar.

CATEGORIA 2.1. - Atribuições - diz respeito a todas as afirmações referentes à sorte e à dificuldade da tarefa.

2.1.1. – Sorte - contingências que interferem nos resultados do/a jovem.

19C “sorte também não, com sorte teria estado sempre desde início sem fazer caso.”

2.1.2. – Dificuldade da Tarefa - grau de complexidade da tarefa.

18J “Fácil. Muito fácil até demais. Eu sei que as notas não são certas, se eu estivesse no ensino regular as minhas notas não deviam ser tão altas porque lá é mais puxado.”

CATEGORIA 2.2. - Auto-eficácia - agrupa os testemunhos sobre a experiência vicariante quer com pares quer com adultos, bem como sobre as persuasões sociais.

2.2.1. – Experiência vicariante pares - medida em que a comparação com os colegas aumenta ou diminui a percepção de eficácia.

6H “Estou acima deles, não é dizendo que eles não têm valor, é das notas, estou sempre acima deles.”

2.2.2. Experiência vicariante adultos - medida em que a comparação com o adulto, por quem o/a jovem sente admiração, aumenta ou diminui a percepção de eficácia.

9NM “O chefe A. Eu identifiquei-me muito com ele (...) ele sabe muito e quer saber mais (...) dá o exemplo e a maneira de trabalhar dele.”

2.2.3. Persuasões Sociais - medida em que o incentivo, por parte de adultos ou colegas por quem o/a jovem sente admiração, o faz sentir-se mais ou menos eficaz.

14AD “Às vezes, quando eu digo alguma coisa eles [formadores] dizem muito bem (...) eu fico contente é um sentimento que desperta e aplico-me mais.”

CATEGORIA 2.3. – Comunidade Escolar - reporta-se às referências dos entrevistados acerca das relações interpessoais com os formadores e colegas e acerca das características da escola.

2.3.1. Relações interpessoais com os formadores - relações de ajuda e apoio, por parte dos formadores, que fazem com que o jovem se sinta seguro e apoiado pelos adultos.

8L “É boa [relação], porque eles sabem explicar, têm paciência quando a gente não percebe ou não entende alguma coisa eles explicam, têm aquela paciência. São bons.”

2.3.2. Relações Interpessoais com os pares - relações de ajuda e apoio, que se estabelecem com os pares, que fazem o jovem sentir-se bem na escola.

20B “as turmas era muito unidas (...) foram mais aspectos positivos, muito, muitos, fui muito feliz e hoje sinto falta de muita coisa embora em todas as turmas haja subgrupos mas mesmo assim nós combinávamos nos fins-de-semana, um copo um karaoke, discotecas.”

2.3.3. Características Organizacionais - especificidades que distinguem a EPC de outras escolas.

5L “Talvez esperança (...) muita gente tem esperança de vir pra aqui e ser alguém na vida e muita gente consegue (...). Isso é uma das melhores escolas (...) tem muito bom-nome, tem bons funcionários, a escola está mais limpinha, os funcionários são mais meiguinhos, tem o bar o refeitório. A outra lá de cima não, não tem essas coisas. Essa tem mais condições para se estudar, sem comparação.”

Em suma, o sistema de categorias apurado neste estudo é composto por duas dimensões a saber **Factores Internos** e **Factores Externos**.

Tabela 2: Sistema de Categorias

DIMENSÃO	CARTEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Factores de natureza Interna responsáveis pelo sucesso	Atribuições	Esforço
		Capacidade
	Auto-eficácia	Experiências de Mestria
		Estados Fisiológicos e Psicológicos
	Sentimento Comunidade	Pertença
		Satisfação das necessidades
		Participação e Envolvimento
		Identificação com a escola
	Características Desenvolvimentistas	Maturidade
		Interesse
Factores de natureza Externa responsáveis pelo sucesso	Atribuições	Sorte
		Dificuldade da Tarefa
	Eficácia	Experiências Vicariantes Adultos
		Experiências Vicariantes Pares
		Persuasões Sociais
	Comunidade Escolar	Relacionamento Interpessoal Professores
		Relacionamento Interpessoal Pares
		Características Organizacionais

Na primeira dimensão considerada, Factores Internos, encontram-se as Atribuições Internas como esforço e capacidade; a Auto-eficácia com as experiências de mestria e os estados fisiológicos e psicológicos; o Sentimento de Comunidade com a pertença, a satisfação das necessidades, a participação e envolvimento e a identificação com a escola e, por fim, dentro das Características Desenvolvimentistas emergem a Maturidade e os Interesses despertados /renovados.

Os Factores Externos contêm similares categorias, contudo, aplicadas a factores que não dependem directamente do indivíduo. Desta forma as Atribuições são respeitantes à sorte e à dificuldade da tarefa; a Eficácia relaciona-se com experiências vicariantes com pares e adultos bem como com as persuasões sociais e a Comunidade Escolar referente às características organizacionais específicas e ao relacionamento interpessoal com adultos e pares que nela se desenvolve.

As maiores dificuldades encontradas ao longo do processo de análise centraram-se precisamente no sistema de categorias, nomeadamente, na construção de um sistema adequado, consistente do ponto de vista teórico e útil, em termos metodológicos.

6. Considerações Éticas

Ao longo de toda a investigação houve a preocupação de tentar seguir a ética relativa à investigação e os princípios e as normas que regulam a pesquisa conduzida com seres humanos (Lima, 2006).

Tendo em conta que as questões éticas se colocam em todas as fases de uma investigação, iniciar-se-á este último ponto do capítulo com os cuidados mantidos no *design* de uma investigação. O *design* da investigação deverá ser válido sob pena de originar informação danosa (Lima, 2006). Assim ambicionou-se, desde início, realizar um estudo válido, com questões bem definidas, numa área de habilitação da investigadora. Tentou-se seleccionar os participantes ajustados ao propósito do estudo, obtendo o consentimento informado e voluntário destes. Considerou-se ainda teorias e métodos, bem como dados relevantes, de estudos anteriores.

Para além das questões éticas relativas ao *design* foram também considerados, a apresentação da investigadora, o consentimento informado e a confidencialidade das informações recolhidas.

Relativamente à apresentação da investigadora, importa salientar que esta realizou a sua apresentação formal bem como o tema do trabalho, não obstante já se ter cruzado com a maior parte dos participantes, uma vez que desempenha funções na EPC.

No que concerne ao consentimento informado, após a autorização da instituição escolar para a realização do estudo, tornou-se necessário o consentimento informado no qual, os participante e/ou encarregados de educação quando menores, foram informados da natureza do estudo e do propósito da investigação, dos riscos e benefícios e de consentirem participar, sempre de uma forma voluntária.

A obtenção deste consentimento leva à preservação da confidencialidade, começando por tentar proteger a privacidade dos entrevistados, afiançar a confidencialidade da informação e assegurar o anonimato. Ao garantir estes três aspectos aos entrevistados, todos eles sem excepção referiram não haver problema algum em serem identificados, no entanto, optou-se por nunca referir nomes, utilizando-se códigos de substituição. Estabeleceu-se ainda o compromisso de que as informações audiogravadas seriam destruídas logo após a defesa da tese. Por fim, ressalva-se que, a informação recolhida continha nomes de formadores que foram sistematicamente referenciados pelos formandos como pessoas bastante significativas para o seu sucesso. Com base nos princípios éticos e as normas de confidencialidade, estes nomes foram falsificados.

Importa ainda referir que pelo facto da pesquisa ter sido realizada numa escola tornou-se indispensável assegurar, tanto quanto possível, que os formandos não se sentiam coagidos, quer pelo presidente do conselho executivo quer pela investigadora que exerce funções na escola, a se envolverem no processo de pesquisa. O esclarecimento realizado, aquando da apresentação do estudo e da entrevistadora, tentou clarificar e reforçar a ideia de que possuíam total liberdade para recusarem participar, uma vez que não faz parte dos seus deveres de formandos, garantindo que não seriam de forma alguma penalizados.

Este segundo capítulo teve como intenção dar a conhecer o percurso metodológico adoptado ao longo do processo investigatório. Assim, começou-se por sintetizar os pressupostos teóricos do estudo, resultantes da revisão de literatura realizada, e as questões de investigação. Seguidamente foi descrita a metodologia da investigação, especificando que o *design* do estudo realizado assentou numa perspectiva qualitativa e que pretendeu ser de carácter exploratório. Sucedeu-se a caracterização dos participantes considerados e a forma como se realizou a sua selecção. Tentou-se

justificar as opções de recolha e de análise dos dados, a saber a entrevista semi-estruturada e a análise de conteúdo temática, respectivamente; dar a conhecer o sistema de categorias apurado e, por fim, algumas questões éticas tidas em conta no decurso da investigação.

No capítulo seguinte, proceder-se-á apresentação da análise e discussão dos resultados.

CAPÍTULO III

Análise e Discussão dos Resultados

Posteriormente à comunicação das tomadas de decisões metodológicas, no capítulo anterior, importa, neste capítulo, apresentar os resultados emergentes. Para tal proceder-se-á à explicitação da análise dos dados do estudo, ilustrando-a com fragmentos das entrevistas realizadas. Em simultâneo, e por opção metodológica, efectuar-se-á a discussão dos resultados, problematizando-os e relacionando-os com a literatura na área e com os objectivos da investigação.

1. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Pretendendo enriquecer a compreensão das concepções dos formandos e ex-formandos da Escola Profissional de Capelas acerca do seu sucesso, efectuou-se a análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas.

Foram identificadas duas dimensões no domínio dos factores de sucesso: Factores Internos e Factores Externos.

No âmbito dos FACTORES INTERNOS (1), verifica-se que os participantes concentram as suas verbalizações em quatro categorias, a saber: atribuições, auto-eficácia, sentimento de comunidade e características desenvolvimentistas. Embora se tenham demarcado estas categorias dentro dos factores internos, elas apresentam-se muitas vezes enlaçadas nos discursos, indicando uma mútua influência e um reforço recíproco entre si.

No que respeita às atribuições (1.1.), as referências ao esforço dispendido e à capacidade foram aqui englobadas. Cumpre-se então, aos olhos da maioria dos participantes do estudo (14), que o seu sucesso é resultado do **esforço dispendido (1.1.1.)**, traduzido em expressões como:

3V “ [resultados] (...) é esforço, se eu não me esforçasse não tinha essas notas.” (formando mecânica auto)

9NM “ (...) nas aulas esforço-me muito nas práticas (...) porque sei que tenho que empenhar muito e tirar boas notas (...) se eu não estudasse lógico que ia ter negativas (...) esse período disse que ia esforçar-me mais para apanhar uma boa média (...) mas se a gente se esforçar a gente consegue.” (formando emprego mesa, *medalhado*)

10A “Eu esforço-me muito, quando eu chego a casa eu estudo, tem que ser se não (...) tenho-me esforçado, eu acho que é do meu esforço que eu tenho feito e aquilo que eu conseguir é disso” (formanda emprego mesa)

13A “ [resultados] A muito esforço (...) Eu acho que me esforço muito.” (formanda cabeleireiro)

20B “ [resultados] Ao meu esforço, eu não posso dizer que tive bons resultados por só aprender na aula, por saber ou porque sou Xico Esperto, mentira (...) tinha que estudar e se fosse preciso não saía no fim de semana para preparar os exames (...) Mas pronto o sucesso é devido à minha dedicação, estudo, muito estudo mesmo.” (ex-formando entrou com o 6º ano, saiu com o 12º e entrou na universidade)

Esta concepção de que o desfecho final das aprendizagens passa sempre por um esforço pessoal e insubstituível é, também, partilhada por outros aprendizes de sucesso (Leandro, 2006). De igual modo se verifica, no estudo PISA 2000, que os alunos com bons resultados escolares, assinalaram o esforço e a perseverança como essenciais para o desempenho escolar (Ramalho, 2001).

Sugere-se então que a competência e o conhecimento não se ganham sem esforço e envolvimento na tarefa, mesmo em alunos dotados (Hirsch, 1999) e que, de acordo com Bandura (2001), o sucesso escolar depende, sobretudo do que os alunos construírem.

Quando questionados sobre o que mudou para se esforçarem mais, estes jovens dirigem as verbalizações para aspectos desenvolvimentistas como a maturidade (6 casos), para conteúdos de interesse (5 casos) e ainda para experiências de mestria (3 casos). Estes testemunhos serão analisados e discutidos individual e posteriormente.

Ocorrem, no entanto, dois testemunhos de participantes que não se esforçam muito, sobretudo porque a tarefa apresenta-se-lhes, tão fácil que julgam possuir capacidade para a resolver com sucesso, sem que para isso envolvam grande esforço.

11P “ (...) só que pronto não tenho sentido essa necessidade [de estudar] não sei se é mais fácil, é tudo mais fácil.” (formando empregado mesa)

18J “ [fácil] não é preciso estudar muito para atingir resultado altos.” (continuou a estudar, formando técnico de recepção)

E ainda um testemunho que reúne o esforço e a capacidade como causas do sucesso, transportando-nos para o estudo de Assouline, Colangelo, Ihrig, e Forstadt (2006), no qual se verificou a percepção de uma interdependência, entre o que os alunos de excelência possuem (capacidade) e o que eles fazem (esforço), como fundamental para os resultados.

1M “ [sucesso] À capacidade e ao esforço” (formanda mecânica auto)

Esta verbalização reporta, então, para as atribuições de **capacidade (1.1.2.)** que sendo em menor número, para cinco formandos, são a chave do seu sucesso:

8L1 “Eu sinto que tenho mais capacidades que alguns. Eu acho que tenho mais capacidade do que alguns ali dentro. Uns têm mais capacidade outros tem menos. Eu acho que sou uma que tem mais capacidade para aprendizagens.” (formanda cozinha)

11P “ [resultados] porque sou inteligente (...) Se eu tenho conseguido um bom aproveitamento, depois desses anos todos é porque realmente eu tinha capacidades (...).”

15AE “ [resultados] É o facto de eu estar com atenção dentro das aulas, sem dúvida e tento perceber as coisas (...) eu tento sempre perceber, porque eu prefiro ouvir do que ter que estar a estudar, eu não gosto de estar a estudar (...) os resultados claro que tem a ver comigo não é?” (formanda cabeleireiro)

Estes resultados reforçam os de variados estudos (Bar-Tal & Darom, 1977; Cooper & Burger, 1978; Frieze, 1976 cit. in Beck, 2001) que confirmam o carácter dominante das atribuições à capacidade e ao esforço. Dentro destas, no entanto, e em consonância com resultados de outros trabalhos (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Medway & Lowe, 2009) parece haver uma preferência em apontar à percepção de esforço um papel central nas atribuições dos estudantes. Ao atribuir à capacidade um papel secundário, comparativamente ao trabalho pessoal, os formandos e ex-formandos revelam um conhecimento bastante claro da necessidade de trabalhar para alcançar sucesso escolar. Estes dados vão ao encontro dos estudos de Leandro (2006) e de Zimmerman e Kisantas (1997), nos quais se verifica uma maior preponderância do esforço, em detrimento da capacidade inata para justificar os resultados, afastando-se do paradigma que vê, na capacidade, a chave de um desempenho académico de sucesso. Esta ocorrência pode também ser explicitada, segundo Bar-Tal (1978), Weiner (1980) e Weiner, Russel e Learman, (1979) pelo facto de que, cada vez que ocorre fracasso e este é atribuído à falta de capacidade, os indivíduos sentem-se incompetentes. Já quando é atribuído à falta de esforço verifica-se culpa e vergonha que são sentimentos que, de alguma forma, protegem mais o seu *valor pessoal* (Covington, 1983, 1984 cit. in Fontaine & Faria, 1989).

A diferença entre a visão dos rapazes e das raparigas quanto às dimensões atribucionais verificadas nos estudos de Almeida, Miranda e Guisande (2008) e Assouline, Colangelo, Ihrig e Forstadt (2006) de em que os rapazes têm uma maior

tendência para atribuir o sucesso à capacidade e as raparigas ao esforço, não se verificou neste estudo uma vez que dos cinco elementos que atribuíram o êxito à capacidade, três são do sexo feminino.

Relativamente à **auto-eficácia (1.2.)** e na linha de Zimmerman (2000), em que os resultados das experiências pessoais constituem a primeira fonte de informação sobre eficácia pessoal, verificam-se, no presente estudo, testemunhos relativos a experiências de mestria promotoras do sentimento de eficácia. O aumento deste sentimento, por sua vez, parece ter incentivado os participantes, a continuarem a obter bons resultados. Assim, para **experiências de mestria (1.2.1.)**, encontram-se afirmações como:

5L “(...)sinto-me feliz porque não dava nada na escola e agora tenho boas notas (...)Eu fico satisfeita e sei que sou boa ... eu tenho boas notas (...) sabe bem porque eu nunca tive notas boas até é um gosto.” (formanda cozinha)

9NM “tendo uma medalha a gente sente-se mais superior (...) fiquei um bocado mais confiante (...) obtendo essas classificações incentiva muito.”

22RM “Eu era bom a tudo, eu comecei a ter bastante gosto e ai comecei a ter bons resultados, cada ano que passava eu tinha bons resultados e gostava de ser o melhor a tudo, isso é muito importante (...) Foi na prática, principalmente na prática depois levou-me à outra [teoria].” (ex-formando *medalhado* em cabeleireiro)

Quando questionados sobre o que mudou para se esforçarem mais, novamente, a maioria dos jovens atribui o seu sucesso ao esforço. Verifica-se, no entanto, que três dirigem verbalizações para as experiências de mestria que promoveram a auto-eficácia e, com ela, a elevação dos níveis de esforço e de investimento na realização das tarefas, tal como referem Bandura (1986, 1997) e Schunk e Pajares (2001).

2R “[bons resultados] Eu quando vi que estava a me esforçar, eu peguei a me esforçar mais ainda. Para ver eu continuava sempre com aquele ritmo.” (formando mecânica auto)

3V “[melhor formando em práticas] Principalmente nas práticas esforço-me imenso e a prova está à vista.”

13A “[bons resultados incentivam] Muito e cada vez mais, este ano estou com mais força que o ano passado e no 3º ainda vou estar com mais força que este.”

Também Neves, Pedroso e Matias (1993), num estudo sobre o ensino profissional, constata que a reconciliação dos alunos com a escola é resultante da autoconfiança na aquisição de competências ao longo da formação e concluem que esta

formação apazigua os jovens em relação às aprendizagens de natureza mais escolar, bem como gera predisposições ao prosseguimento das suas trajectórias de formação.

Os **estados fisiológicos e psicológicos (1.2.2.)** indicam as reacções e comportamentos do organismo de natureza fisiológica e emocional, em situação de avaliação, e a sua percepção serve de base para as crenças de auto-eficácia (Bzuneck, 2001; Zimmerman, 2000). Através dos testemunhos poder-se-ia inferir o julgamento de auto-eficácia realizado pelos participantes. Verifica-se, porém, uma multiplicidade de declarações, não obstante serem todos bons alunos.

Existem relatos referentes a sentimento de calma e descontração perante as avaliações:

1M “ Fico tranquila, se for mais difícil fico mais nervosa.”

2R “Antes eu ficava nervoso agora não tanto.”

3V “Bem. Normal.”

18J “Calmo, eu estudo nas vésperas (...).”

Constata-se, por outro lado, nos testemunhos dos participantes, a existência de ansiedade e stress perante provas de avaliação:

5L “fico assim um bocadinho nervosa. Não me dá para dormir de noite (...) quando é cozinha fico sempre mais nervosa.”

6H “Fico nervoso, com os nervinhos miudinhos mas depois quando eu estou já... esqueço aqueles nervos e pronto.” (formando de cozinha)

14AD “Nervosa, suores frios a correr (...) é só em práticas (...) porque nós gostamos daquilo e pensamos que vamos ter negativas, não vamos conseguir fazer aquilo e a gente fica cheia de medo.” (formanda cabeleireiro)

Verifica-se que apesar de ter boas notas, uma formanda (15AE) refere ficar extremamente ansiosa e insegura:

15AE “E credo, é um disparate é mesmo um disparate. Fico muito stressada, muito mesmo (...) sou uma pessoa muito insegura, apesar de ter boas notas, eu sou muito insegura, eu vou fazendo sempre naquela expectativa de ter negativa.”

Outro participante (9NM), por seu turno, ficava e ainda fica em algumas situações muito ansioso, no entanto, após repetidos sucessos, refere sentir-se mais confortável perante as avaliações.

9NM “a gente está muito nervosos e quando chega ao teste eu não consigo passar para o papel, sou muito nervoso, quando eu estudo é uma maneira de adaptar e saber mais (...) eu começo logo a tremer, mesmo sabendo que eu sei alguma coisa não tudo porque a gente nunca sabe o que é que vai sair, não é, a gente estuda mas não tem a certeza do que é que vai sair (...) quando eu fico nervoso eu bloqueio, não consigo falar, fico gago, então é derivado desses traumas (...) Mas agora já me sinto mais confortável.”

De facto e de acordo com Bandura (1986), parece que as crenças acerca das capacidades para aprender ou capacidade de *performance* a determinado nível, ajudam os estudantes a determinar as escolhas, o esforço dispendido, a persistência bem como perseverança que colocam face a dificuldades. Estas crenças estabelecem, ainda, o grau de ansiedade ou serenidade que alunos experienciam e a forma como se envolvem nas tarefas que aventuram a sua vida:

13A “ [bons resultados incentivam] Muito e cada vez mais, este ano estou com mais força que o ano passado e no 3º ainda vou estar com mais força que este.”

Por outras palavras, alcançar conhecimento integrado e competência específica arma o aluno de prazer na aprendizagem, assim como de auto-estima, e faz com que ele transite, para o ano seguinte, com vontade de aprender mais (Hirsch, 1999), estando a percepção de auto-eficácia, como se verifica pelos testemunhos, associada a construtos da motivação (Usher & Pajares, 2008).

Ainda dentro dos factores internos e porque se fala em sentimento, **sentimento de comunidade (1.3.)**, encontram-se várias referências que se tornam, de alguma forma, significativas no conjunto de participantes. Pelo facto de se sentirem bem e da maioria dos participantes se identificar com a escola, pelo facto de terem bons resultados e a escola de alguma forma satisfazer as suas necessidades, os formandos desenvolveram um sentimento de pertença e segurança que lhes permitiu, em momentos de maior desânimo, continuar. O sentimento de **pertença (1.3.1.)** à comunidade escolar, pode ser explicitado através dos relatos que se seguem:

5L “Eu sinto-me feliz aqui porque eu tenho notas boas, sinto-me alguém especial, sou alguém especial aqui nessa escola. Eu gosto muito.”

6H “Sou uma pessoa que faz parte desta escola, já estou integrado cá e eu sinto que sem mim não era a mesma coisa (...) gosto muito de estar cá, o pior é que isto já esta acabando.”

9NM “As pessoas que estão aqui desde os formadores até aos auxiliares são pessoas capazes são pessoas decentes. É uma família. A escola profissional de Capelas é uma família (...) [campeonato] não posso desistir porque é o nome da minha escola como é uma escola que forma excelentes profissionais, é uma escola muito empenhada que dá força aos alunos.”

12L “[fazer parte da EPC] Eu sinto isso, porque essa escola, como é que hei-de dizer, foi aqui que eu me formei homem e foi aqui que aprendi a saber estar e parte da minha vida devo foi a essa escola (...) esta escola é a minha segunda casa, eu passo muito tempo aqui.”
(formando emprego mesa)

Este sentimento de pertença gera comunidades fortes e coesas e estas, parecem beneficiar os indivíduos, no sentido de que aparecem associadas a elevados sentimentos de protecção e segurança, a uma melhoria no sentimento individual de bem-estar, de felicidade e de auto-eficácia (McMillan, 1996).

Há, no entanto, a referência, de um entrevistado, a uma ambivalência quanto ao que sente:

11P “Sinto, embora às vezes me sinta um pouco saturado (...) este ano eu sinto que estão [formadores] um pouco cansados de mim (...)“

E ainda duas referências contrárias, nas quais a escola é vista como um meio para atingir o seu objectivo, e como não havendo envolvimento na comunidade escolar:

15AE “É a tal coisa, eu estou cá de passagem, vim para tirar o curso e depois vou-me embora.”

16VM “Gostar, gostar da escola nem por isso porque moro longe, é chato, horário é um bocadinho excessivo (...)” (formanda cabeleireiro, *medalhada*)

Pese embora a existência destes dois casos, a maioria das verbalizações dos participantes corroboram a investigação referente à necessidade de pertença como uma motivação humana fundamental (Baumeister & Leary, 1995, cit in Osterman, 2000). Diversos estudos (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995; Bishop & Inderbitzen, 1995; Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980; Ryan, Stiller & Lynch, 1994

cit. in Osterman, 2000) mostram vários aspectos ligados aos sentimentos de pertença, como a auto-estima, a auto-confiança e percepções gerais de qualidade de vida. Estas percepções, por seu lado, relacionam-se com o sucesso académico.

Ryan (1995) advoga que a satisfação de três necessidades básicas (competência, autonomia e pertença) apoia o desenvolvimento de importantes processos psicológicos incluindo a motivação intrínseca, internalização e autonomia. Tal conduz à **satisfação das necessidades (1.3.2.)** que, no presente estudo, integra o que é proporcionado pela instituição, de forma a preencher carências profissionais, sociais e pessoais.

Como se reflectiu anteriormente, os aspectos relacionados com as diferentes categorias influenciam-se mutuamente e, sendo verdade a existência de necessidades básicas como as referidas por Ryan (1995), também é verdade que a hierarquia das necessidades destes jovens se prende, essencialmente, com a fase do desenvolvimento em que se encontram.

Desta forma, verificam-se, por parte dos jovens, abordagens relativas a necessidades de desafios:

1M “Esta escola puxa mais por mim.”

6H “Novas descobertas (...).”

Surgiram, também, indicações relativas a necessidades de obtenção da escolaridade obrigatória ou de formação profissional:

3V “Formação, fazia-me falta era formação. Essa escola, deu-me muita coisa para mim. Eu não tinha o 9º ano. Não tinha formação.”

13A Essa escola para mim é a minha universidade. Para mim é, porque é o curso que eu quero, porque quero seguir esta profissão.”

20B “então eu vim para aqui para tirar o 9º ano e poder arranjar emprego, depois as coisas claro foram mudando, já não era só isso que contava passou a ser paixão mesmo (...) depois foi mesmo continuar, continuar, acabei (...) na universidade.”

O conseguir de emprego pós curso, parece ser uma necessidade que os participantes esperam ver satisfeita ao frequentarem a EPC:

8L “Porque é aqui que eu vou arranjar o meu trabalho, que eu vou ter saída é aqui nessa escola.”

11P “Fico lá esses 3 anos adquiero ritmos, voltar a estudar e quero ver se consigo um curso que vai abrir portas sempre, um part-time para eu conciliar com a universidade e fazer uns trabalhos assim na área da restauração.”

15AE “Tirar bom aproveitamento e sair daqui uma boa profissional e ir para o comércio já preparada.”

A menção à hipótese de conhecerem pessoas diferentes das que conheciam, reporta para a necessidade renovar as suas relações interpessoais:

6H “(...) amigos, não é que eu não tenha amigos mas não muitos, procurei amigos, procurei coisas nos professores que nunca tinha visto antes, habituei-me ao ambiente desta escola, facilmente.”

20B “Se um formador apetecer tomar um café, pode sentar-se numa mesa de bar comigo, isso para mim é muito importante, muito, este convívio, este contacto pessoal, essa relação para mim isso foi impressionante e foi importantíssimo para continuar nessa escola.”

Verificam-se, também, referências à necessidade de valorização pessoal:

51 “ (...) para ter escolaridade, para ser vista pelas pessoas com outros olhos (...) e cozinha já tem outro valor.”

9NM “Ser alguém na vida e a escola têm-me dado essa oportunidade.”

11P “Eu quis estudar para me valorizar e vim à procura disso, além disso (...) e eu digo, sinceramente, não é que eu queira ser um doutor, não é isso, é sentir-me valorizado (...) essa escola foi a escola que me deu oportunidade de retomar aquilo, aquilo que eu acho para que nasci, para ser um vencedor (...) e nunca me vou esquecer que essa escola, é a minha escola.”

Estas mesmas necessidades parecem ter sido sentidas também pelos participantes do estudo de Madeira (2006). Quando as necessidades dos estudantes não são satisfeitas nos locais de educação, prevê-se a diminuição da motivação, pouco desenvolvimento, alienação e fraco desempenho (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). De facto, aumentar a valia e a funcionalidade da informação facilita a canalização do aluno para a tarefa. Quando este percebe porque é que o estudo é importante, a sua dedicação ao trabalho escolar dá-lhe um sentimento de competência e não a sensação de que a escola é uma fonte de tensão, ansiedade, ou aborrecimento (Stevenson & Stigler, 1992).

O sentimento de comunidade que se desenvolve no seio de uma organização como a escola poderá ser intensificado e de alguma forma avaliado pela **participação e envolvimento (1.3.3.)** nas actividades. Nesta perspectiva ocorrem relatos que corroboram que os participantes além de possuírem, na maioria (20 participantes), um sentimento de pertença à EPC e de verem na escola as suas necessidades satisfeitas, ainda se envolvem voluntariamente em actividades, participando na vida da comunidade escolar:

6H “Eu envolvo-me o máximo possível, tento sempre fazer o melhor.”

18J “ O ano passado fiz um cenário para uma peça de teatro, deu muito trabalho mas deu para sair da sala e além disso, o trabalho foi apreciado pelos outros.”

16C “Gosto imenso, tanto que no outro curso havia um torneio de futebol aqui todos os anos e entrei nos três anos. O ano passado também entrei no torneio da escola.”

22RM “O meu envolvimento na escola teve a ver com os concursos e coisas para a televisão, cheguei a ir para a televisão falar da escola.”

Uma formanda (15AE), todavia, refere não ter uma ligação forte à escola, preferindo cumprir apenas o seu horário e as suas obrigações, saindo logo que pode do meio escolar:

15AE “Não. Pronto, no que diz respeito ao meu curso sim mas de resto não.”

A teoria de Finn (1989, cit. in Osterman, 2000) expressa que a identificação com a escola é um factor importante para favorecer o envolvimento e que a participação nas actividades escolares contribui para a identificação com a escola. Como se verificou anteriormente, a formanda 15AE não manifesta sentimentos de pertença à escola, indicando que “(...) estou cá de passagem, vim para tirar o curso e depois vou-me embora.”, o que confirma a teoria supracitada.

O facto de haver verbalizações que indicam uma **identificação com a escola e com comunidade escolar (1.3.4.)** permite inferir que a EPC é um local onde os jovens se sentem bem, onde sentem necessidades idênticas às dos colegas e possuem objectivos comuns, onde trocam ideias, dúvidas e incentivos:

6H “(...)sinto-me à vontade, é completamente diferente (...) aqui a gente sente-se à vontade, a gente não é rejeitado por nenhuma pessoa, somos tratados todos de maneira igual o que ajuda bastante. Aqui toda a gente se respeita tanto faz os colegas da turma como as do lado toda a gente se respeita”

14AD “Aqui é completamente diferente, há mais gente civilizada.”

17AN “Sim porque são mais maduros. E não há grupos, todos querem ou pelos menos há os que querem ir pró mercado de trabalho, não há grupos de *fifis*. Está tudo em paz.”

18J “Identifico, as pessoas são mais próximas, as outras escolas são mais frias (...) as pessoas não se distinguem por isso [roupas e marcas] já se distinguem como pessoas acho que é isso e daí eu estar muito mais à vontade.”

Apesar da maioria participantes referir identificar-se com a escola e com os colegas, surgem relatos em que não se verifica essa identificação, pelo menos no que se refere aos colegas da sua turma:

11P “Identifico-me com eles [se fosse] há 8 anos atrás, não agora.”

16VM “[colegas] mas há algumas que não me identifico nada.”

18J “(...) já não, é tudo muito jovem.”

Resta, dentro dos factores internos, analisar as **características desenvolvimentistas (1.4.)**. Esta categoria emergiu dos dados como uma força explicativa do sucesso. De facto, a grande maioria dos entrevistados atribui o sucesso ao esforço mas esse esforço é aplicado ou porque aqueles se sentem mais maduros e sabem o que querem ou porque estão a frequentar o curso que sempre desejaram e, por isso, sentem mais interesse pelo conteúdo.

Tendo em conta a faixa etária dos participantes e considerando que se encontram na fase a que Erikson apelidou de crise de identidade, importa recordar que a formação desta identidade resulta da maturação, dos contextos de interacção por excelência (família e escola), das expectativas culturais, do momento histórico vivido, das pressões sociais e da organização pessoal da experiência. Isto é, a identidade é encarada como um processo integrador das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro (Sprinthall & Collins, 2003). Porém, Chisholm (1980) conclui que o processo de formação da identidade ocorre, provavelmente, a ritmos diferentes, à medida que o indivíduo jovem vai resolvendo, gradualmente, os seus problemas psicossociais.

As próprias necessidades dos participantes, supostamente satisfeitas pela escola, são exemplos que apontam para questões relacionadas com as tarefas desenvolvimentistas, nomeadamente a necessidade de formação. Esta necessidade poderá ser avaliada como intrínseca, no sentido de valorização, mas muitas vezes, provém de pressões laborais e sociais. O mesmo se verifica na necessidade de vislumbrar um futuro para adquirir autonomia e independência e na necessidade de delinear a sua profissão e ser reconhecido(a) pelos outros. Desta forma, os dados parecem ir ao encontro do postulado de Murray (1935 cit in Teixeira, 2004), que afirma que as necessidades são desencadeadas por processos internos e invocadas pelo meio (*press*). O autor distingue as *press alfa*, realidade objectiva que pode ser, por exemplo, um ponto de decisão do sistema educativo, como o continuar a estudar ou abandonar, das *press beta* que representam a percepção individual da situação e do contexto.

Para Savickas (1999 cit. in Teixeira, 2004) o sistema das necessidades, dos valores e dos interesses forma a “matriz motivacional” explicativa das escolhas e do comportamento vocacional. A informação recolhida sugere que os participantes, do presente estudo, se depararam com a necessidade de pensar sobre o que gostariam de fazer, de avaliar as suas competências, a acessibilidade e a diversidade de oportunidades profissionais e formativas existentes e tomaram a decisão de se candidatarem aos respectivos cursos de interesse na EPC, cumprindo desta forma uma das tarefas que lhes compete nesta fase, as mudanças vocacionais (Imaginário, 1990).

Voltando à questão colocada: *O que é que mudou*, verifica-se que as respostas, quase invariavelmente, apontam ora para a maturidade ora para o interesse. Focando agora a análise na **maturidade (1.4.1)** ou, usando a palavra utilizada pelos participantes, *o juízo*, obtêm-se afirmações como:

1M “[o que mudou] Foi o juízo.”

2R “Falta de juízo [antes]. Só queria brincadeira e os estudos, meio sempre à parte. Agora é diferente.”

6H “meti na cabeça que tinha que crescer (...) ter consciência de que é isso que eu quero, também ajuda muito no estudo.”

10A “Sim deve ser porque eu cresci, dantes eu não gostava [escola].”

15AE “eu dizia que era muito nova e a minha mãe dizia que era tolice minha, mas depois faltava às aulas e agora estou arrependida.”

Verificam-se também alusões a aspectos desenvolvimentistas relacionados com a capacidade, em que há um ganho de consciência da sua capacidade com *a idade*:

11P “ [resultados] Se eu tenho conseguido um bom aproveitamento, depois desses anos todos é porque realmente eu tinha capacidades só que ou eu não acreditava nelas ou para mim na altura elas não me ia servir de muito.”

17AN “ (...) também não acreditava muito nas minhas capacidades por causa daquela idade (...).”

E, ainda relatos de preocupações de ordem profissional e pessoal:

3V “era mais novinho e a pessoa não pensa como pensa agora, (...) com o passar os anos quer ser alguém na vida.”

5L “eu acho que tomei mais juízo, outra maturidade e também quero um futuro.”

Este aspecto parece ser revelador de que estes jovens não acolheram, senão mais tarde, o desafio de ultrapassar a sua noção temporal pautada pelo imediato e perspectivar a vida a longo prazo, atendendo às suas competências, vocações e ao seu meio circundante.

Reportando novamente para a média de idade em que estes formandos abandonaram o ensino regular sem terminar a escolaridade obrigatória (15 anos), estes excertos parecem confirmar a conclusão mais importante e imediata da investigação, sobre a tomada de decisão na carreira, que é o facto dos adolescentes utilizarem, na realidade, um método bastante imaturo para decidir. Esse procedimento assemelha-se aos seus modos de actuação em outros domínios do desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 2003).

Para a maioria dos adolescentes, e de acordo com Erickson (1968), é a incapacidade de estabelecer uma identidade profissional que mais os perturba. Tal pode rever-se nos testemunhos que mencionam não saber o que queriam da vida:

17AN “ Estava muito dispersa”

Parece existir uma relação entre a exploração de carreira e a formação de identidade. Segundo Márcia (1976), verifica-se que o processo de desenvolvimento da identidade começava com a fase da difusão que consiste num estado de descomprometimento com a vida, de relatividade das coisas e da vivência de cada

momento, e que dura até metade do ensino secundário. Segue-se, na outra metade do secundário, a fase da insolvência, na qual se verifica um medo de assumir as responsabilidades e pouco questionamento. Sucede-se a fase moratória, antes do superior, em que se assiste a uma decisão difícil e deliberada de dar uma trégua às preocupações habituais, como a escola, a universidade, o primeiro emprego e, finalmente, ocorre a realização da identidade.

Archer e Waterman (1983 cit. in Sprinthall & Collins, 2003), chegaram à conclusão de que os estudantes do 6.º ano e do 8.º ano (mesmo nível escolar dos participantes do presente estudo, quando abandonaram o ensino) estavam igualmente distribuídos pelas duas subcategorias, a insolvência identitária e a difusão da identidade. Isto significa que aproximadamente 50 por cento dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico ainda não tinha vivenciado qualquer tipo de perturbação e outra metade dos adolescentes tinha iniciado o processo de formação da identidade. Ora, esta fase de formação da identidade influenciará as escolhas que estudantes terão de fazer em termos vocacionais. O estudo de Balbinotti e Tétréau (2006), com adolescentes dos 14 aos 18 anos, concluiu que a maioria dos adolescentes se encontra nas tarefas de desenvolvimento de cristalização de uma preferência profissional e de planificação de uma carreira.

Como se referiu anteriormente em relação à questão: *O que é que mudou*, as respostas vão no sentido ora da maturidade ora do **interesse (1.4.2.)** ou gosto, fazendo referência ao vocabulário utilizado pelos participantes:

3V “ [mudou] porque eu estou no curso que eu gosto (...) gente está numa coisa que goste fica com mais vontade.”

4T “ [mudou] Acho que foi o nível de interesse (...) quando é um gosto a gente tá bem. Desde pequenino que era o que eu queria.”

16VM “ [mudou] Aqui é o que eu quero, já tenho 19 anos tenho que decidir o que quero para a vida. E eu gosto imenso deste curso, desde pequena que eu sonhei com ele.”

Este interesse, atribuído muitas vezes a *sonhos de infância* ou outra visão do mundo, pode aplicar-se a aspectos desenvolvimentista uma vez que, e remetendo para o conceito de Savickas (1999), o interesse é como o “estar entre” o que há de mais individual, necessidades e valores, e o mundo exterior. Contudo, este interesse poderá conduzir, também, para questões de auto-eficácia. Com efeito, o desenvolvimento dos

interesses pode emergir de actividades que proporcionam uma avaliação de competência e a antecipação de resultados positivos (Lent, Larkin & Brown, 1989, cit. in Teixeira, 2007):

22RM “Foi na prática [que começaram as boas notas], principalmente na prática depois levome à outra [teoria], e não havia uma coisa sem a outra, comecei a ter gosto, e estudava.”

Importa reforçar o facto de que um elevado número de formandos (14 entrevistados) deixou o ensino regular com uma média de 15 anos e voltou ao ensino profissional com 17/18 anos. Este hiato temporal foi preenchido com empregos, muitos deles bastante precários e pouco qualificados. O facto de os jovens terem estado afastados do ensino entre 1 e 3 anos, parece exercer influência na forma como estes percebem o futuro com e sem escolaridade/qualificação:

5L “ Eu já estive no mercado de trabalho e tentei trabalhar e sei que sem escolaridade influencia muito na vida de uma pessoa.”

Balbinotti e Tétreau (2006) inferiram que talvez possa existir um aumento significativo na maturidade vocacional quando os jovens efectivamente trabalhem, explorando as suas reais capacidades, habilidades, aptidões, valores e interesses, indo da simples manifestação afectiva e entrando, de facto, no mundo profissional.

Algumas investigações apontam, também, que o facto de os estudantes do secundário trabalharem, poderá proporcionar-lhes experiências no que diz respeito ao contacto com o mundo real, desenvolver-lhes um sentido de responsabilidade e alguma ética profissional, bem como outros aspectos positivos relacionados com o trabalho, por exemplo, a pontualidade e uma certa plasticidade a nível das capacidades laborais.

Geenberger e Steinberg (1986 cit in Sprinthall & Collins, 2003) verificaram, contudo, que existem pouquíssimas provas de que o trabalho na adolescência promova, de uma maneira geral, a maturidade vocacional ou ensine valores positivos ligados ao mundo laboral, sendo até difícil acreditar que o tipo de trabalho que os adolescentes costumam desempenhar, contribua para a formação do carácter destes. Deixam, no entanto, a salvaguarda de que, certamente, alguns adolescentes retiram benefícios do trabalho em termos de maturidade, responsabilidade e conhecimentos, embora, no cenário global eles pareçam constituir uma excepção.

Parece, então, que os jovens do presente estudo poderão gozar do estatuto de excepção, segundo Geenberger e Steinberg (1986), uma vez que, para a maioria (13

participantes com emprego e 5 participantes a ajudar no negócio de família), foi um período de crescimento e de definição principalmente do não queriam para a sua vida.

Embora os relatos de maturidade e interesse sejam bastante frequentes, apenas um participante refere a *mentalidade*, neste caso a mudança de *mentalidade*, como factor directo para o seu sucesso:

19C “mas deixei [escola] porque basicamente é a mentalidade (...) e depois também os amigos influencia um bocado.

[resultados] É assim talvez por causa da idade, tenho mentalidade. Neste eu noto mais que é a mentalidade. A idade faz com que eu saiba o que é que quero. (continuou a estudar, formando técnico de electricidade)

Este formando parece então, situar-se num estágio avançado da formação da identidade, revelando saber quem é e o que quer em termos profissionais, indicando um nível de maturidade vocacional mais elevado, relativamente a outros participantes. Nos trabalhos mais recentes (Savickas & Super, 1996; Super, 1990 cit. in Balbinotti & Tétreau, 2006), a maturidade vocacional é definida como a capacidade do indivíduo para enfrentar as tarefas de desenvolvimento com que é confrontado, entre as quais se incluem, por um lado, as tarefas do seu desenvolvimento social e biológico, e por outro, as necessidades da sociedade. O testemunho do formando 19C parece abonar, ainda, a favor da investigação de Lewis, Savickas e Jones (1996 cit. in Balbinotti, 2003), na qual, os autores, constataram que o grau de maturidade vocacional é um potente preditor de sucesso. Também Ting e Robinson (1998 cit. in Santos & Almeida, 2001) consideram que o desenvolvimento pessoal dos estudantes é indicador importante da sua adaptação académica.

Interessante é também o testemunho de um outro formando (11P), que relata as etapas por que passou e como a *necessidade pessoal* de independência financeira, quebrou o ciclo *normal* da escolaridade, tornando-se mais tarde imperativo voltar a ela. O retorno ao ensino parece ter ocorrido mais por uma questão de valorização pessoal do que propriamente por uma questão de carreira. Este formando parece situar-se, contrariamente ao exemplo anterior, num nível mais básico do desenvolvimento vocacional bem com na de formação da sua identidade, encontrando-se neste momento a explorar as possibilidades de carreira e a questionar-se sobre quem é na realidade e sobre o que representa.

11P “ (...) então eu tenho que trabalhar, tenho que comprar roupa, quero comprar a minha consola, quero ter o meu dinheiro e como eu não dava na escola e os professores na altura também obviamente, não acreditavam em mim, alguns. Depois comecei a trabalhar [aos 16 anos]. Pronto o interessante é que durante até aos 22 anos, durante esses 6 anos, estava na boa não precisava de estudar ganhava o salário mínimo, ficava algum em casa (...) mas para mim não era preciso [mais nada], está a perceber, nem tinha aquela dúvida e dizia *as pessoas são chatas*, [porque o aconselhavam a estudar] eu estou bem assim, está tudo tão difícil, pessoas com estudos aí estão a trabalhar como eu na caixa do supermercado, a trabalhar nas obras. Só que há 3 anos atrás, (...) não sei de onde é que veio mas tenho que estudar, tenho que estudar, eu consigo (...) aquilo não me saía da cabeça e aquilo estava-me a martirizar (...) Eu quis estudar para me valorizar e vim à procura disso, além disso, o curso, possibilita-me arranjar um trabalho enquanto eu posso continuar a estudar. Ainda não sei em que área mas logo se vê.”

Sumariamente e no que diz respeito à dimensão interna, constata-se que a pluralidade dos participantes atribuiu o seu sucesso a causas como o esforço e este a uma maior maturidade e/ou interesse; que as experiências de mestria permitiram um aumento da percepção de eficácia nos formandos e que a EPC, ao promover o sentimento de pertença, satisfação das necessidades e aceitação de cada formando, favorece o envolvimento destes.

Ingressando na segunda dimensão, FACTORES EXTERNOS (2.), encontram-se verbalizações referentes a condições que não são controláveis ou não dependem dos jovens e que influenciam ou influenciaram os seus resultados. Atende-se às atribuições externas que os participantes realizam, à eficácia promovida por agentes/condições exteriores e às características organizacionais da EPC que impulsionam a obtenção de bons resultados.

No que concerne às atribuições (2.1.), as referências à sorte e à dificuldade foram aqui contidas. Quando questionados sobre a **sorte (2.1.1.)**, o que pensavam sobre este assunto e sobre os resultados estarem ou não relacionados com ela, os jovens foram unânimes em referir que a sorte não tem influência alguma nos seus resultados:

1M “É a outra coisa mas a sorte não.”

2R “Sorte eu acho que não. Eu tenho mesmo a certeza que não.”

9NM “Não, sorte não.”

13A “Sorte? Não.

15AD ” A sorte não tem nada a ver, não acredito muito da sorte.”

A formanda 5L que refere que talvez seja um pouco de sorte mas depois reflecte e indica o esforço:

5L “Talvez seja um bocadinho de sorte.... Não, mas eu esforço-me. ”

O ex-formando 20B recusa-se a atribuir à sorte o seu percurso pela EPC mas depois pondera e diz-nos que não foi directamente nos resultados nas no continuar a estudar.

20B “Para mim está mesmo fora de questão sorte. Talvez sorte em conhecer algumas pessoas que me motivaram a continuar, como já tinha dito mas no meu sucesso, no meu aproveitamento eu não considero sorte. Porque os meus familiares viram e sabem o quanto eu me esforcei.”

Poder-se-á concluir, pela concordância das respostas, que os entrevistados não atribuem os seus resultados à sorte e que, para a maioria (14 participantes), estes são fruto do seu esforço, trabalho e investimento. Pelas verbalizações proferidas pode-se denotar até alguma indignação quando se coloca a questão da sorte. Estas apreciações vão ao encontro das afirmações de Bar-Tal (1978) de que quando o sucesso é atribuído à sorte (causa externa-instável) verifica-se uma diminuição do orgulho e expectativas de possíveis mudanças no desempenho futuro. Estão de acordo, também, com as afirmações de Weiner, Russel e Learman, (1979) de que a atribuição de sucesso à capacidade e ao esforço provoca nos indivíduos, em geral e nos estudantes, em particular, emoções como felicidade, competência, confiança, orgulho e satisfação. Já quando o sucesso é atribuído à sorte, as emoções presentes são de surpresa.

Importa analisar as concepções que os participantes deste estudo têm acerca da **dificuldade da tarefa (2.1.2.)** uma vez que quando se refere ao ensino profissional ainda hoje irrompe, da população em geral, a ideia da sua facilidade e, segundo algumas vozes mais críticas, do seu facilitismo. Não são invulgares as alusões a que as escolas profissionais *são para aqueles que não conseguem tirar escolaridade no ensino regular* ou, como intitularam na literatura os autores que também se deparam com esta visão,

uma *escolha de segunda*. Verifica-se então que metade dos entrevistados (onze) realmente refere ser fácil ou que tinha expectativas de que fosse mais difícil:

3V “curso em si é fácil...para mim.”

5L “O curso não é muito difícil. Eu não acho muito difícil.”

11P “Eu acho que é mais fácil (...) acho muito fácil.”

16VM “Eu pensava que ia ser mais difícil.”

Seis participantes dizem ser mais ou menos difícil e, dentro destes, ocorrem verbalizações de expectativas de maior facilidade antes de entrarem, corroborando a ideia divulgada de facilidade, verbalizações de que a prática é mais fácil sentindo dificuldade na teórica e verbalizações opostas em que a parte prática é mais exigente e difícil:

1M “É mais ou menos. Sabia que mecânica não era muito fácil.”

12L “Eu acho que o curso é mais ou menos [difícil]. “

4T “Tem as suas dificuldades na parte da teórica, nas práticas consigo executar, agora nas teóricas tem teoria que é muito complicada.”

22RM “(...) Achei mais difícil na parte prática, ai é mais duro mas tem que ser.”

Três formandas referem que o curso é difícil:

13A “É, não é um curso fácil. Eu acho que é preciso ter muito jeito (...). Eu quando vim para cá achei de início que ia ser mais fácil (...) está a ser mais difícil.”

14AD “É um bocadinho difícil, não é fácil, é preciso gostar.”

15AE “Sim, [difícil] para o curso que é sim, julguei que ia ter mais práticas.”

E, curiosamente, dois formados atribuem os seus resultados à facilidade da tarefa:

7V “ [mudou para ter bons resultados na EPC] É mais fácil (...) é tudo mais fácil.”

18J “é uma maneira muito mais fácil de tirar o 12º que no ensino regular (...) não é preciso estudar muito para atingir resultado altos (...) Portanto eu acabei esse curso com média de 19, mas eu sei que se estudar meia hora ou uma hora é o suficiente enquanto que na outra escola não é assim (...) Fácil. Muito fácil até demais. Eu sei que as notas não são certas, se eu estivesse no ensino regular as minhas notas não deviam ser tão altas porque lá é mais puxado.”

Diz-se curiosamente porque embora a maior parte dos formandos e ex-formandos veja o curso como fácil, não concebem os seus resultados a esta condição, mas ao esforço. Isto vai, novamente, ao encontro da literatura revista visto que uma vez que se trata da dificuldade da tarefa (causa externa-estável), a reacção afectiva a ela associada é a diminuição do orgulho (Bar-Tal, 1978). Reporta também para os estudos de Covington (1983) e de Martini e Dell Prette (2005) nos quais se verifica uma tendência dos alunos internalizarem as causas do sucesso escolar e explicarem o seu desempenho académico principalmente pelo esforço, capacidade e atenção. Esta posição justifica-se, uma vez mais, pela necessidade que os alunos têm de protegerem a sua imagem pessoal de competência.

Tendo em atenção que sentimento de eficácia poderá ser uma condição importante na manutenção e alcance de resultados atendeu-se à **eficácia (2.2.)** que pode ser sentida a partir de factores externos, como experiências vicariantes e persuasões sociais. Usher e Pajares (2008), defendem que as experiências vicariantes proporcionam, aos estudantes, outra forma de interpretar os resultados das suas acções e construir as suas crenças de auto-eficácia. Assim, a comparação com os colegas, **experiência vicariante com pares (2.2.1.)**, pode indicar a percepção de auto-eficácia que estes participantes possuem. Ocorre então que a maioria dos entrevistados (18 jovens), ao se comparar com os colegas, sente que obtém melhores resultados, percepcionando-se, por isso, como mais eficazes:

3V “ [comparado com a turma] A nível de notas a práticas, o P [formador das práticas] que diga, eu sou o melhor. Nas outras... é a quase tudo.”

6H “Estou acima deles, não é dizendo que eles não têm valor, é das notas, estou sempre acima deles.”

9NM “Penso para mim que sou das pessoas mais organizadas, tenho colegas também muito bons mas penso que tenho mais organização, tenho mais facilidade em captar os pontos básicos das tarefas e ele [formador práticas] deposita muita confiança em mim.”

Embora tenham os melhores resultados das respectivas turmas, alguns formandos, referem sentir-se em paridade com os outros:

5L “Eu não posso dizer que sou das piores porque não sou, sou uma das melhorzinhas, mas eu não gosto de ser melhor do que os outros.”

16VM “Simples, não sinto que seja superior às outras. [ganhou campeonato] mas não é por isso que eu me vou sentir superior a elas.”

Os estudantes medem as suas capacidades em relação ao desempenho dos outros mas também procuram um modelo competente, particularmente pelo *status*, poder e/ou prestígio. A informação da auto-comparação torna-se um outro tipo de experiência vicariante capaz de alterar a auto-eficácia dos estudantes: auto-modelagem (Usher e Pajares, 2008). Surge então a comparação com o adulto, por quem o/a jovem sente admiração, **experiência vicariante com adultos (2.2.2)**. Por tal, ao analisar os testemunhos, encontram-se algumas referências a essas comparações, em especial com os formadores das práticas. Os familiares também foram referidos pelos jovens.

3V “ [formando mecânica auto, melhor nas práticas]“Eu gosto muito do meu formador [práticas]. Gosto muito da maneira como ele é (...) meu pai e os trabalhos que ele faz. Ele é bate-chapas (...) tento ver o que é que eles estão fazendo.”

5L “ [formanda cozinha] Gosto muito da maneira de ser dele [formador práticas]. Ele é muito boa pessoa. Comparando com muitos chefes é um excelente chefe (...) eu comparo-me com ele porque eu também sou uma pessoa assim.”

13A “ [formanda cabeleireiro] Admiro a professora [formadora práticas], gostava de ter o jeito que ela tem, ela faz aquilo tão fácil e rápido. [Semelhanças entre elas] Eu acho que sim, devo ter. Parece que a professora gosta muito de mim eu também gosto muito dela. Se calhar temos alguma coisa em comum. O amor pela profissão.”

Para terminar a categoria de eficácia impõe-se referir as **persuasões sociais (2.2.3)**, uma vez que o incentivo e encorajamento, por parte de adultos ou colegas (Usher & Pajares, 2008) por quem o/a jovem sente admiração ou vê como credíveis (Zimmerman, 2000), poderá fazê-lo sentir-se mais eficaz, aumentando a sua confiança. Com efeito, verifica-se que os entrevistados recebem, todos eles, incentivos seja por parte dos formadores, seja por parte de pessoas significativas, referindo que estas apreciações os deixam muito felizes e com mais vontade de fazer melhor, para não defraudarem as expectativas e confiança que neles depositaram.

6H “ [elogiado] Sou, sou. Dá-me mais vontade de conseguir melhor ainda, fico mais contente e quero mais.”

8L “[incentivos e elogios] Feliz e orgulhosa porque eu vejo em mim que eu tenho capacidade para fazer alguma coisa melhor que aquilo que eu achava que eu não podia fazer ou que não tinha capacidade.”

9NM “eu senti que ele [chefe] estava era dando-me força e estava a fazer com que eu me incentivasse mais e mexesse mais [no campeonato] (...) ele apostava em mim porque estava mais preparado que os meus colegas, estava a depositar muita confiança (...) agora ia eu que tinha mais capacidades e que sabia que eu ia conseguir (...). Eu sinto-me confiante e como as pessoas me elogiam (...) dão-me força pra continuar.”

No que diz respeito à última categoria, relativas aos factores externos, a **comunidade escolar (2.3.)**, esta contém, como possíveis factores promotores do sucesso dos jovens entrevistados, as relações interpessoais que se estabelecem na EPC e as próprias características organizacionais.

Acerca das **relações interpessoais** que mantêm **com os formadores (2.3.1.)**, a maioria dos jovens (19 participantes) refere que goza uma relação boa relação, sente uma maior proximidade e que os formadores ajudam mais os alunos e têm mais paciência para ensinar e explicar a matéria, que os professores do ensino regular:

2R “Eles ajudam muito.”

6H “A gente aqui, acho que os professores conseguem ajudar mais a gente cá (...) Sim aconselham, a gente basta pedir opinião eles dão a sua opinião quando é preciso brigar eles brigam com a gente, dizem é possível a gente consegue. Em geral eu gosto muito dos meus professores

17AN “Os professores ajudam. São muito diferentes das outras escolas, a maneira de ensinar é muito diferente, têm mais paciência.”

Dois formandos mencionam que os seus bons resultados são também produto da ajuda dos professores:

4T “[resultados] No meu caso acho que é devido aos professores e (...)”

6H “[resultados] os professores também ajudam.”

Há, no entanto, uma formanda que refere não ter muita convivência com os formadores e duas que referem que nas outras escolas os professores são mais próximos e têm mais paciência:

13A “Eu não tenho razões de queixa. A gente também não fala muito.”

15AE “Acho que os professores das outras escolas têm uma relação mais próxima.”

16VM “Na outra tinham mais paciência e tentavam ajudar aqui já é mais à base do *stress*.”

A maioria dos testemunhos reflecte as apreciações de vários estudos (Gentry, Rizza, Peters & Hu, 2005; Madeira, 2006; Gentry, Hu, Peters & Rizza, 2008) em que os estudantes que sentem maior segurança e uma relação mais próxima com os professores estão também mais envolvidos.

Interessa, ainda, analisar as **relações interpessoais com os pares (2.3.2.)**, que os participantes estabelecem. A maior parte dos entrevistados (19 ocorrências) refere manter boas relações com os colegas da escola, principalmente com os colegas da turma, de quem se tornaram bons amigos:

5L “É uma turma excelente, gosto muito, muito da minha turma. Quando a gente sabe, a gente tenta ensinar os outros, quando a gente não sabe os outros tentam ensinar à gente.”

20B “ (...) se eu tinha 10 amigos, antes de entrar para aqui, agora posso dizer que tenho 100. Fiz muitos amigos o que é importante.”

21L “ia até aos poços, tudo entre amigos, e não era só a nossa turma, eram as outras turmas todas.” (ex-formando *medalhado* em marcenaria)

Um formando embora não se identifique, sobretudo pela diferença de idade e, por conseguinte, segundo este, pela *mentalidade*, mantém boas relações:

18J “ [relação] É boa, eles são frescos. Não me identifico com eles mas tento percebê-los e gostar deles.”

Uma formanda refere que não está na escola para fazer amizades:

15AE “Não estou aqui para fazer amizades mas também não estou aqui para fazer inimigos (...).”

A experiência de aceitação dos estudantes parece estar associada a uma orientação positiva para a escola e para o trabalho na aula. Estudantes que experienciam um grande sentimento de aceitação pelos professores e pares revelam-se mais interessados e gostam mais da escola e da turma.

Ao nível das **características organizacionais (2.3.3.)** que distinguem a EPC de outras escolas, verifica-se uma relação estreita entre o que a escola pode oferecer e os seus interesses, necessidades e motivações.

Ocorreram, sobretudo, referências a formadores, em como estes se empenham e são bons naquilo que fazem (9 referências), às pessoas em geral, desde colegas a auxiliares (7 referências), ao ambiente geral da escola (5 referências), a um melhor ensino e método de trabalho (5 referências), a melhores condições (5 referências), à preparação para mercado de trabalho/futuro (5 referências), a uma maior motivação (3 referências), investimento nos alunos (2 referências), bom nome (2 referências), mais elogios (1).

De seguida apresentam-se algumas verbalizações que contribuem para ilustrar, ainda que parcialmente, os aspectos enunciados.

3V “Aqui elogiam mais não é só a mim, é a todos, é uma coisa boa aqui.”

6H “Aqui é outro ensino, a gente começa a ver a vida de outra maneira, a gente está a ser preparados para o mercado de trabalho (...) há uma grande diferença, desde os professores, desde o nível de aprendizagem é muito diferente. A escola prepara muito bem os alunos, porque tem materiais e tem boas condições para isso.”

17AN “As pessoas, os alunos são completamente diferentes, vem para cá com outras idades. Os professores têm outro método de ensino, os funcionários sabem lidar com a gente, lidam connosco como adultos e isso é que faz toda a diferença. Os horários da escola, as faltas que se podem dar.”

Registam-se também, dentro desta categoria, testemunhos que fazem alusão sentimentos de esperança proporcionados pela EPC.

5L “Talvez esperança, esperança de ...como é que hei-de explicar...esperança de um dia ser alguém na vida. (...) muita gente tem esperança de vir pra aqui e ser alguém na vida e muita gente consegue (...). Isso é uma das melhores escolas (...)

Há ainda referência, por parte dos entrevistados, às características específicas da EPC, como sendo promovedoras de transformações nos formandos.

11P “(...) essa escola para mim vê mais com os olhos do coração sinceramente mas é verdade, não segue tão à risca, tão à lei, mas olha mais com o coração (...) Esta escola acredita muito nas pessoas. Por mais que estas pessoas transparecem não valer muito, serem uns trastes, e pensar que não valem nada nem chegar a lugar nenhum, nesta escola ensinam: *não, a gente vai fazer de ti alguém.*”

22RM “O sucesso daquela escola é o pegar em alunos quase perdidos e depois de um momento para o outro eles acordam, não sei o que é que se passou na minha vida também que mudou completamente, eu mudei muito, a maneira de pensar, a maneira de falar, em relação às pessoas, à vida.”

A EPC parece fornecer a estrutura e a autonomia, nutrientes necessários segundo Deci e colaboradores (Deci, 1975, 1980; Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan, Connell & Deci, 1985; Ryan & Deci, 2000 cit in Rosário, 2005) para que os formandos mantenham a motivação, se envolvam e esforcem para atingir bons resultados.

Os dados emergentes nesta categoria reiteram ainda as conclusões retiradas na revisão de literatura (Osterman, 2000) indicando que os estudantes que experienciam aceitação estão mais motivados e envolvidos na aprendizagem e mais comprometidos com a escola. Paralelamente, verifica-se que as condições nas aulas e na escola influenciam os sentimentos dos estudantes acerca de si próprios que, por sua vez, se reflecte no seu envolvimento e nos seus resultados.

Síntese

Apesar de se ter explorado mais aprofundadamente as tendências emergentes e verificar que as regularidades apontam para factores proeminentes na literatura, impôs-se a referência a algumas singularidades. Ressalvam-se, desta forma, as particularidades de algumas entrevistas, tendo em conta que cada participante apresenta uma narrativa de vida singular, como potenciadoras da diversidade de concepções de sucesso verificada.,

Em contextos escolares, o valor pessoal do aluno parece estar relacionado com a avaliação de competência e esta competência é essencialmente apreendida a partir dos resultados. Ocorre que, a atribuição de causas aos resultados vai, muitas vezes, no sentido de proteger o *valor pessoal*, isto é a auto-estima e auto-conceito. Assim, os alunos preferem ser conhecidos simultaneamente como capazes e esforçados, atribuindo os sucessos a causas internas. Na mesma linha, e para evitar ou atenuar efeitos negativos do fracasso, atribuem a este causas externas.

De acordo com a análise realizada, baseada nos objectivos da pesquisa e na revisão bibliográfica, compreende-se que as referências a factores externos como causas dos resultados de sucesso, foram menos preponderantes que as referências a factores

internos. Desta forma a atribuição do sucesso parece ser dirigida ao próprio, em cooperações externas referenciadas, mas sobretudo a si próprio.

Realizando a súmula dos dados recolhidos, e salvaguardando os aspectos anteriormente referidos, verificou-se que o **esforço dispendido** é o maior responsável pelo sucesso dos formandos em detrimento da capacidade, da dificuldade da tarefa e principalmente da sorte.

A **auto-eficácia** percebida parece ter aumentado sobretudo com as experiências de mestria que os formandos foram vivenciando ao longo da formação na EPC, e com elas um maior incentivo para continuar a obter bons resultados e a manter esse sentimento. As experiências vicariantes e as persuasões verbais e sociais também desempenharam um papel importante na promoção da confiança e percepção de eficácia.

As referências a experiências de aprendizagens relevantes nas suas áreas de interesse e talento; a monitores como profissionais competentes e apoiantes, que influenciaram a sua aprendizagem e o seu sentimento de pertença, parecem indicar a EPC como uma *escola especial* para a maioria dos entrevistados, com a qual se identificam, quer pela maturidade dos colegas quer pelas necessidades que nela são ou irão ser satisfeitas, quer ainda pelas relações interpessoais que se desenrolam, promovendo um forte **sentimento de comunidade**.

Por fim, mas não menos importantes, emergiram as **características desenvolvimentistas**, maturidade e interesse, às quais a maioria dos formandos atribuiu responsabilidade pelo esforço que empreendem nos respectivos cursos. Esforço este, considerado responsável pelo seu sucesso.

Respondendo à questão central que norteou esta investigação: “*Que factores estiveram presentes para que jovens, com percursos de insucesso no ensino regular, invertam o processo no ensino profissional?*” pode-se afirmar que, relativamente às dimensões consideradas, factores internos e factores externos, os participantes neste estudo parecem apresentar como factores privilegiados os internos a nível do esforço, maturidade e interesse sem descurar, no entanto, os factores externos como as características organizacionais da EPC.

Analisados e discutidos os resultados, cabe seguidamente, tecer as considerações finais deste estudo, referindo as conclusões gerais, assim como as implicações, limitações e sugestões para futuras investigações.

CONCLUSÕES

Cessada a análise e discussão dos resultados, cabe agora ilustrar as considerações finais relativas ao desenvolvimento global do estudo. Apresentar-se-ão as conclusões gerais baseadas nas questões de investigação e sustentadas pela revisão bibliográfica, as implicações e as limitações do estudo, bem como as sugestões para futuras investigações.

No que se refere ao ensino profissional está, muitas vezes, associada a ideia de que o sucesso é devido a uma maior facilidade e, por isso, considerado menos válido. No entanto, esta ideia de facilidade poderá ser falaciosa.

Em primeiro lugar, não se deverão comparar ensinos diferentes, entenda-se regular e profissional, com objectivos diferentes. Por um lado, o ensino geral do tipo ensino liceal visa a prossecução de estudos superiores e, por outro, o ensino profissional propõe-se desenvolver competências técnicas e profissionais preparando fundamentalmente para o mundo do trabalho. Com efeito, a organização, a gestão do currículo, bem como a avaliação das aprendizagens terão necessariamente que ser diferentes e não mais fáceis ou mais difíceis.

Em segundo lugar, e partindo da experiência empírica da autora, verifica-se que os alunos na escola profissional têm uma série de deveres e regras, que a não serem cumpridos leva à rescisão do contrato, sendo impelidos a deixar a escola. Dentro dos vários deveres salientam-se dois extremamente importantes para a frequência do curso: assiduidade e aproveitamento. Estes parecem bastante óbvios e simples, no entanto, implicam disciplina e rigor.

Em terceiro, a ideia de facilitismo generalizada não é compatível com a carga horária elevada a que os formandos são alvo, que ultrapassa muitas vezes o horário laboral.

Por último, poder-se-ia assumir que os conteúdos, por serem adaptados a cada curso e saída profissional, seriam simplificados, no entanto, esta adaptação não compromete a obtenção dos objectivos necessários para obter a equivalência escolar e a qualidade profissional exigida.

Foi com base neste pressuposto - o ensino profissional é apenas diferente e não mais fácil - que se encetou este estudo. Colocando de parte todas as considerações, opiniões, teorias, conceitos e preconceitos, tentou-se averiguar, do ponto de vista dos *formandos de sucesso*, quais os factores que poderiam ter estado presentes para que estes, tenham invertido os seus percursos de insucesso e sejam agora exemplo de êxito.

Partindo da análise dos dados e da revisão da literatura procurou-se indagar sobre quais os factores de natureza interna (atribuições, auto-eficácia, sentimento de comunidade e características desenvolvimentistas) e externa (atribuições, eficácia e comunidade escolar) privilegiados pelos formandos na explicação do seu sucesso.

Conclui-se que, apesar das tendências verificadas e da ênfase dada a alguns factores em detrimento de outros, nomeadamente a importância dada pelos jovens ao esforço dispendido, existe uma sinergia e interacção entre as outras componentes em análise. Com efeito, os factores internos e externos influenciam-se e reforçam-se mutuamente. Em seguida, passar-se-á a explicitar cada um dos factores realçados pelos jovens como mais preponderantes no seu sucesso, contudo, assume-se que uma visão repartida e segmentada não fará total justiça à complexidade e riqueza do fenómeno em estudo.

De acordo com os dados deste estudo, entende-se que o esforço dispendido é o aspecto referido pelos entrevistados como o maior responsável pelo seu sucesso em detrimento da capacidade, da dificuldade da tarefa e principalmente da sorte. Ao atribuir à capacidade um papel secundário comparativamente ao trabalho pessoal, os formandos e ex-formandos parecem revelar um conhecimento bastante claro da necessidade de trabalhar para alcançar o sucesso escolar.

No que concerne à auto-eficácia percebida, não parece ser um aspecto salientado directamente pelos jovens como responsável pelo seu sucesso. Contudo, os discursos dos participantes evidenciam que as experiências de mestria e o êxito que foram vivenciando ao longo da formação, na EPC, aumentaram a sua auto-eficácia que, por sua vez, levou a um maior incentivo para continuar a obter bons resultados e a manter esse sentimento.

Relativamente ao sentimento de comunidade conclui-se, a partir dos discursos analisados, que os formandos ao se identificarem com a escola, ao obterem bons resultados e ao verem as suas necessidades satisfeitas, desenvolveram um sentimento de pertença e segurança. Este sentimento, por sua vez, permite-lhes ter um maior suporte emocional e uma base para uma aprendizagem mais eficaz e conseqüentemente de sucesso.

Quanto às características desenvolvimentistas - maturidade e interesse - emergiram dos dados como uma força explicativa do sucesso. Apesar da grande maioria dos entrevistados atribuir primeiramente o sucesso ao esforço que empreendem ou empreenderam nos respectivos cursos, este empenho parece ser aplicado em virtude dos jovens se sentirem mais maduros e saberem o querem ou de sentirem mais interesse pelo conteúdo. Salienta-se, assim, as características desenvolvimentistas como mais um factor interno referido pelos jovens como determinante do seu sucesso.

No que respeita aos factores externos, mais concretamente, às atribuições conclui-se que os jovens não imputam os seus resultados à sorte, verificando-se uma aversão a esta ideia, voltando a reforçar que os resultados são fruto do seu esforço, trabalho e investimento. Rejeitam igualmente a ideia que o seu êxito se deva à facilidade da tarefa, embora a maior parte dos formandos e ex-formandos veja o curso como acessível. Pelo que se entende que as atribuições externas não são privilegiadas, pela maioria dos participantes, para a explicação do seu sucesso.

A percepção de eficácia e de confiança, promovida pelas comparações de desempenho com colegas, bem como pelos elogios e incentivos fornecidos por parte de adultos ou colegas por quem sentem admiração, parece influenciar ou ter influenciado os resultados dos formandos, na medida em que as apreciações positivas provocam satisfação e vontade para fazer melhor, com o intuito de não defraudar expectativas e confiança neles depositadas.

No que se refere à comunidade escolar, as relações interpessoais que os participantes mantêm, quer com os pares quer com os adultos, parecem fornecer um bom suporte emocional aos jovens que, por sua vez favorece superação de possíveis dificuldades. Ressalta-se a relevância dada aos formadores enquanto profissionais

competentes e apoiantes. Estas características, bem como a maior proximidade que se estabelece no ensino profissional entre formando e formador, revelam-se importantes no envolvimento dos formandos nas tarefas e na persecução de bons resultados. Em questões mais organizacionais (a EPC em comparação com as outras escolas frequentadas pelos entrevistados) verificou-se, nos discursos proferidos pelos formandos e ex-formandos, uma relação mais estreita entre o que a escola pode oferecer e os seus interesses, necessidades e motivações. O ambiente geral, um melhor ensino e método de trabalho, a componente prática do curso, as melhores condições, a preparação para o mercado de trabalho/futuro, o investimento nos formandos, a reputação escolar são características referidas pelos formandos que parecem favorecer a reconciliação com o ensino e com o sucesso.

Respondendo à questão central que norteou esta investigação: “*Que factores estiveram presentes para que jovens, com percursos de insucesso no ensino regular, invertam o processo no ensino profissional?*” pode afirmar-se que, relativamente às dimensões consideradas, os jovens atribuem o seu sucesso na EPC, essencialmente, a factores internos, tais como, o esforço dispendido, a sua maturidade e o interesse, e concomitantemente, referem as características da escola como um factor externo que influenciou o seu sucesso.

Depois de apresentadas as conclusões gerais do estudo, cabe agora referir algumas das suas **implicações**.

Entende-se que o conhecimento produzido por esta investigação sobre da temática das concepções de sucesso poderá ser uma mais-valia para a comunidade científica. Com efeito, deste trabalho poder-se-ão extrair dados úteis acerca dos factores de adaptação ao ensino e à escola que permitam reflectir sobre algumas medidas educativas e enriquecer intervenções junto dos jovens no sentido da promoção do sucesso. Esta promoção deverá ser sempre valorizada, uma vez que se considera que o sucesso escolar tem implicações não só pessoais como na comunidade, permitindo o desenvolvimento de cidadãos mais realizados, informados, conscientes e participativos.

Desta forma, este estudo poderá ser inovador e relevante para os agentes educativos que trabalham em contexto de ensino profissional, uma vez que se centra nos comportamentos e dinâmicas desejáveis ao sucesso escolar.

Com base nos dados deste estudo, surge a primeira implicação que se encontra relacionada com as atribuições de esforço. Pelo facto deste ter sido o factor com maior

preponderância no que respeita às concepções de sucesso, entende-se que a escola deverá valorizar e reforçar atribuições centradas no esforço e na utilidade do mesmo e ainda explorar concepções que se manifestem desadequadas com o intuito de as alterar por outras mais ajustadas.

Outra implicação deste estudo prende-se com a necessidade de reforçar as crenças de auto-eficácia para aumentar a probabilidade de sucesso. As formas de promover estas crenças passam por alguns dos exemplos referidos pelos entrevistados como, proporcionar tarefas com objectivos próximos e específicos, com vista a alcançar experiências de mestria, ter expectativas positivas relativamente ao desempenho dos formandos e transmitir-lhas, utilizar o reforço, dar feedback claro, entre outros.

Um outro contributo do estudo é a importância reconhecida ao sentimento de comunidade como um factor promotor do sucesso escolar. Deste modo, entende-se essencial criar dinâmicas e actividades na instituição escolar que favoreçam a sensação de pertença, que vão ao encontro das necessidades dos formandos, que promovam a identificação com a escola e que garantam a participação e envolvimento dos jovens.

De acordo com os dados deste estudo, mais concretamente os referentes às características desenvolvimentistas, denota-se a importância do interesse e maturidade dos formandos para o seu sucesso. Nesta linha, por um lado, os conteúdos programáticos deveriam centrar-se na utilidade e funcionalidade da informação de modo a canalizar o formando para a tarefa e mantê-lo interessado. Na verdade, quando este percebe porque é que o estudo é importante, a sua dedicação ao trabalho escolar é maior, obtém resultados mais favoráveis, desenvolve um sentimento de competência e aumenta a probabilidade de voltar a investir e de ter sucesso. Por outro lado, compreende-se o papel que a maturidade assume na postura dos formandos e no sucesso alcançado. Assim, a idade de escolha ou tomada de decisão deveria acompanhar a maturidade vocacional. Para além disso, o percurso escolar deveria contemplar mais oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, mais informação e mais oportunidades de orientação vocacional que facilitem esta maturidade que impele ao investimento e ao sucesso.

Este estudo contribui ainda para realçar as boas práticas desenvolvidas na EPC, que poderão servir de referência para outras escolas. Realça-se, como factores importantes para o sucesso, o ambiente relacional vivenciado – de suporte, interajuda e proximidade –, o contacto privilegiado com modelos profissionais de excelência, os métodos e as práticas de ensino aplicados, a reputação da escola e as condições e recursos existentes na mesma.

Por último, salvaguarda-se que todas as implicações anteriormente mencionadas deverão ser ponderadas conjuntamente, na medida em que o sucesso escolar não parece estar associado apenas a um factor mas sim à conjuntura e interacção entre os diferentes factores considerados.

Depois de referidas as várias implicações do estudo, importa explicar algumas das suas **limitações**.

A primeira limitação prendeu-se com a pesquisa bibliográfica, uma vez que são exíguos os estudos realizados em Portugal a nível do ensino profissional.

Um outro aspecto que não será de negligenciar é o facto de a autora desempenhar funções na EPC, podendo, eventualmente, ter gerado nos entrevistados respostas de deseabilidade social, não obstante a referência à não existência de respostas certas ou erradas.

Após as conclusões gerais, as implicações e as limitações do estudo, seguem-se algumas **sugestões para futuros trabalhos** de investigação.

Pensa-se então ser pertinente averiguar as características profissionais e pessoais de formadores que conduzem ao sucesso, já que estes foram referenciados como agentes relevantes na persecução do sucesso académico por parte formandos.

Ainda no âmbito dos formadores, seria interessante explorar as concepções destes acerca do sucesso dos formandos e verificar se coincidem ou divergem das próprias concepções dos formandos sobre o seu sucesso.

Uma última sugestão diz respeito ao grau de maturidade vocacional destes jovens. Seria pertinente entender se existem diferenças entre os alunos com sucesso e os restantes no que concerne à maturidade, de modo a perceber o seu real contributo para o sucesso e possíveis implicações.

Apesar das limitações apresentadas, salienta-se o contributo da presente investigação para a construção de conhecimento acerca das concepções de sucesso no ensino profissional e para o repensar de algumas medidas concretas de o promover. Consciente, contudo, do carácter multifacetado deste tema, reconhece-se este estudo e as pistas nele contidas, não como um ponto de chegada, mas sim como ponto de partida.

Por fim, este estudo contribui, em última análise, para o desenvolvimento da autora enquanto profissional responsável na EPC pela promoção de um ajustamento psicossocial dos formandos, no que concerne ao seu bem-estar, ao desenvolvimento da sua identidade, das suas competências sócio-emocionais e do seu sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2000). Escola-família: diálogos e monólogos em torno das dificuldades do aluno/filho. In I. Soares, (Coord.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in) adaptativas ao longo da vida*. (pp. 43-87). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., S., Miranda, L., & Guisande, M., A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e o fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25, 169-176.
- Amaro, J. P.(2007). Sentimento psicológica de comunidade: uma revisão. *Análise Psicológica*, 1 (XXV), 25-33.
- Assouline, S., G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50, 283-293.
- Balbinotti, M. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473.
- Balbinotti, M. A., & Tétréau, B. (2006). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 551-560.
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Bandura, A., & Locke, E.A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behaviour. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.

- Beck, M., G. (2001). A teoria da atribuição e a sua relação com a educação. *Quadrimestral*, ISSN, 3. Acedido em 27 Janeiro, 2010, em <http://www.urutagua.uem.br//03beck.htm>.
- Beltran, J., Alcañiz, E.G., Moraleta, M., Calleja, F., & Santiuste, V. (1992). *Psicologia de la educacion* (pp.205-252). Madrid. Eudema, S.A.
- Bembennuty, H. (2007). The last word: An interview with Frank Pajares: God, the devil, William James, the little prince and self-efficacy. *Journal of Advanced Academics*, 18, 660-677.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bzuneck, L. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp.116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Dalton, J. H.; Elias, M. J. & Wandersman, A. (2001) *Community psychology: Linking individuals and communities*. Belmont, CA: Wadsworth/ Thompson Learning.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1990* (vol. 38, p. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 325-346).
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1995). *Metodologia para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima.: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 4, 747-764.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Forsterling, F. (1985). Attributional retraining: a review. *Psychology Bulletin*, 98, 495-512.

- Gentry, M., Hu, S., Peters, S.J., & Rizza, M. (2008). Talent students in an career and technical education school: A quality inquiry. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 183-198.
- Gentry, M., Rizza, M., Peters, S.J., & Hu, S. (2005). Professionalism, sense of community and reason to learn: Lessons from an exemplary career and technical education center. *Career and Technical Education Research*, 30(1), 48-85.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquirido: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(January), 79-90.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia.
- Hirsch, E. D. (1999). *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. New York: Anchor Books.
- Imaginário, L. (1990). Desenvolvimento vocacional. In B. P. Campos (Org.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leandro, R. N. (2006). *Insucesso escolar na matemática: Um (outro) olhar: Percepção dos alunos do 6.º ano do ensino básico sobre o insucesso escolar na matemática*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho: Braga.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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.

- Martini, M., L., & Del Prette, Z., A. (2005). Atribuições de causalidade e afectividade de alunos de alto e baixo desempenho académico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 355-368.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McMillan, D. W. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 315-325.
- Medway, F., J., & Lowe, C., A. (1980) Causal attribution for performance by cross-age tutors and tutees. *American Educational Research Journal*, 17(3), 377-387.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministério da Educação (2009). *O Ensino Profissional em Portugal*. Acedido em 27 Fevereiro, 2010, em <http://www.min-edu.pt/np3/3019.html>.
- Neves, O., Pedroso, P., & Matias, N. (1993). *O sistema de aprendizagem em Portugal: Experiências de avaliação crítica*. Lisboa: IIEFP.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 4, 635-652.
- OCDE (1989). *O Ensino na sociedade moderna*. Porto: ASA.
- Osterman, K. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational research*, 70 (3), 323-367.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pretty, G. M. H., Conray, C., Dugay, J., Fowler, K. & Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 365-379.
- Ramalho, G. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação. Gave.
- Ramos, L. C. (1992). *A escola na inserção social e profissional dos jovens: Portugal nos anos 90*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa.

- Rodrigues, L. (2009, Novembro). *Ensino profissional: o estigma da cabeça mais do que as mãos*. Comunicação apresentada ao Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão, Desenvolvimento e Inclusão, Brasília.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M.C. Taveira (Coord.). *Temas de psicologia escolar. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp. 23- 60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427).
- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: O papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217.
- Seligman, M., Abramson, L., Semmel, A., & Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88,242-247.
- Stevenson, H. W. & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap. Why our schools are failing and what we can learn from japanese and chinese education*. New York: Touchstone.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22(14), 14-22.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sherman & W. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 141-161). London: Falmer Press.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-201.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. O. (2004). Motivos de vida e projectos de carreira: Uma integração teórica e empírica. *Psychologica*, 235-248.

- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Toland, J., & Boyle, C. (2008). Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. *School Psychology International*, 29, 286-302.
- Usher, E., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva; J. M. Pintp, (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Vispoel, W., & Austin, J., R. (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32(2), 377-412.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.
- Weiner, B. (1974). An attributional interpretation of expectancy-value theory. In B. Weiner, *Cognitive views of human motivation* (pp. 51-69). New York: Academic Press, Inc.
- Weiner, B. (1976). An attributional approach for educational psychology. *Review of Research in Education*, 4, 179-209.
- Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Research*, 9, 4-11.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 211-220.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Kisantas, A. (1997). Development phases in self-regulation : Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, artigo 9.º. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 230/98, de 3 de Setembro. Diário da República - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 8/2008: Anexo II. Diário da República – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro. Diário da República – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio. Diário da República – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 71/2006 de 24 de Agosto. Jornal Oficial - I Série. Secretaria Regional da Educação e Ciência. Açores.

Portaria n.º 72/2003, de 28 de Agosto. Jornal Oficial - I Série. Secretaria Regional da Educação e Ciência. Açores.

Portaria n.º 82/2003, de 16 de Outubro. Jornal Oficial - I Série. Secretaria Regional da Educação e Ciência. Açores.

Resolução n.º 216/97, de 13 de Novembro. Jornal Oficial - I Série. Secretaria Regional da Educação e Ciência. Açores.

ANEXOS

ANEXO 1

Exmo. Sr.
Presidente da Comissão Executiva Instaladora da
Escola Profissional de Capelas

Eu, Patrícia Maria Mestre dos Santos, Técnica Superior de 2ª classe, do quadro da Escola Profissional de Capelas, encontro-me neste momento a realizar a dissertação para o Mestrado em Psicologia da Educação, cuja temática se prende com as trajetórias de vida escolar dos formandos da Escola Profissional de Capelas.

Ao tomar contacto com este universo, verifiquei que existe uma franja de jovens que experimentou uma ou mais situações de insucesso escolar no ensino regular [facilmente comprovado tendo em conta o critério de admissão (ter 16 anos ou mais) e a escolaridade com que ingressam nos cursos de nível II (6ºano)] e que ao ingressarem no ensino profissional o concluíram com sucesso, tornando-se alguns deles excepcionais na área onde obtiveram formação.

Perante estas observações, levantou-se a questão sobre que factores estiveram presentes para que, jovens com trajetórias de insucesso no ensino regular, invertam o processo no ensino profissional.

O estudo tem então como objectivo, identificar as concepções de jovens, formandos e ex-formandos da Escola Profissional de Capelas que experienciaram insucesso no ensino regular, acerca dos fenómenos que contribuíram para o seu sucesso no ensino profissional, daí retirando factores de adaptação ao ensino e à escola, elevando a integração dos jovens na comunidade, prevenindo problemas e promovendo bem-estar.

Para aceder aos dados e aos participantes necessito consultar os processos de formandos e ex-formandos. Careço ainda que, os formandos que se encontram a frequentar cursos de nível II, respondam a um breve questionário sobre o seu percurso escolar e/ou profissional antes de ingressarem na EPC e sejam entrevistados nas instalações da escola.

Venho, desta forma, solicitar a V. Exa. autorização para poder consultar os processos, entregar o questionário (em anexo) às turmas de nível II e entrevistar os formandos seleccionados para o estudo.

Com os mais respeitosos cumprimentos

Capelas, 27 de Janeiro de 2009

ANEXO 2

Questionário acerca da Vida Escolar 2009

Este questionário insere-se num estudo sobre Trajectórias de Vida Escolar. Procura conhecer alguns aspectos da vida escolar dos formandos da Escola Profissional das Capelas (ECP) antes de nela iniciarem a sua formação. Por favor, responda a todas as questões. Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e a sua informação pessoal será mantida confidencial.

1) Nome

2) Curso:

3) Data nascimento: _____ / _____ / _____

4) Habilitações literárias: _____

5) Último ano lectivo e escola frequentados antes de entrar na EPC:

Caso tenha reprovado/sido retido em algum ano, por favor responda às questões 6, 7 e 8. Se nunca reprovou ou ficou retido passe para a questão 9.

6) Número total de reprovações/retenções na escola do ensino regular:

7) Assinale com um X, na quadrícula correspondente, o número de vezes que reprovou em cada ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	Número de reprovações /retenções				
	0	1	2	3	4
1º ano					
2º ano					
3º ano					
4º ano					
5º ano					
6º ano					
7º ano					
8º ano					
9º ano					

8) Qual o motivo das reprovações/retenções?

(Assinale a sua resposta com um X na quadrícula correspondente. Indique apenas o motivo que lhe parece ter sido mais importante.)

a. Dificuldades em algumas disciplinas.	
b. Por faltas.	
c. Por causa dos professores.	
d. Não gostava da matéria.	
e. Não gostava da escola.	
f. Outros.	

Quais?

9) Com que idade entrou na EPC: _____

10) Quantos anos esteve sem frequentar o ensino?

(Assinale a sua resposta com um × na quadrícula correspondente)

a. Nenhum.	
b. Menos de 1 ano.	
c. Entre 1 e 3 anos.	
d. Entre 3 e 5 anos.	
e. Mais de 5 anos.	

Quantos?

11) Se esteve sem frequentar o ensino, como ocupava o tempo?

(Assinale a sua resposta com um X na quadrícula correspondente. Pode indicar mais que uma actividade.)

a. Ficava em casa a ver televisão e no computador.	
b. Saía de casa e ia ter com amigos.	
c. Ajudava familiares no negócio.	
d. Fazia voluntariado.	
e. Trabalhava.	
f. Outra.	

Como?

Se na questão 11 escolheu a alínea e., por favor responda às questões 12, 13 e 14. Se escolheu outra, passe para a questão 15.

12) Em que actividade (s) trabalhou?

13) Mudou de emprego? Sim Não Quantas vezes? _____

13.1) Se “Sim”, Porquê?

(Assinale a sua resposta com um X na quadrícula correspondente. Indique apenas o motivo que lhe parece ter sido mais importante.)

a. Melhores condições.	
b. Acabou o contrato.	

c. Falência da empresa.	
d. Despediram-me porque faltava muito.	
e. Não gostava do serviço.	
f. Não gostava do chefe/colegas.	
g. Outros.	

Quais? _____

14) Ficou desempregado antes de se inscrever na EPC Sim Não

14.1) Se “Sim”, porquê?

(Assinale a sua resposta com um X na quadrícula correspondente. Indique apenas o motivo que lhe parece ter sido mais importante.)

a. Para poder frequentar o curso	
b. Acabou o contrato.	
c. Falência da empresa.	
d. Despediram-me porque faltava muito.	
e. Não gostava do serviço.	
f. Não gostava do chefe/colegas.	
g. Outros.	

Quais? _____

15) Por que motivo se inscreveu no ensino profissional?

(Assinale a sua resposta com um X na quadrícula correspondente. Indique apenas o motivo que lhe parece ter sido mais importante.)

a. Para ficar com o 9º ano.	
b. Porque sempre quis este curso.	
c. Para poder continuar os estudos e tirar o 12º ano.	
d. Para ter mais hipóteses de conseguir emprego.	
e. Para ocupar o tempo.	
f. Fiquei desempregado(a).	
g. Porque fui “obrigado(a)”.	
h. Outros.	

Por quem? _____
Quais? _____

16) Por que motivo(s) se inscreveu na Escola Profissional de Capelas?

(Assinale a sua resposta com um X na quadrícula correspondente. Pode indicar mais que um motivo.)

a. É a mais conhecida.	
b. Tinha o curso que eu queria.	
c. Saem bons profissionais, reconhecidos no mercado de trabalho.	
d. É perto da minha casa.	
e. Tinha cá muitos conhecidos e amigos.	
f. Os meus pais quiseram que fosse na EPC.	
g. Outros.	

Quais? _____

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXO 3

GUIÃO DE ENTREVISTA

A entrevista será centrada na tua experiência e situação na Escola Profissional de Capelas (EPC) bem como na comparação com a(s) tua(s) escola(s) anterior(es).

- 1- Gostaria que me falasses um pouco sobre o teu jeito para a escola. Como te vês enquanto estudante?
- 2- Descreve-me uma ou mais situações em que tenhas tido ou estejas a ter êxito (nas duas escolas).
- 3- Como eram os teus resultados antes de entrar na EPC? E agora?
O que achas que mudou?
- 4- No curso que estás a frequentar, qual é o teu nível de esforço?
- 5- Comparando com as tua(s) escola(s) anterior(es) achas que te esforças mais/igual/menos? Porquê?
- 6- Consideras que os teus resultados se devem mais a uma questão de sorte que a outra coisa qualquer?
- 7- Queres dizer-me o que pensas sobre este assunto da sorte e dos resultados e se estão ou não relacionados?
- 8- Como descreves o curso em termos de dificuldade? E era isso que estavas à espera, quando entraste na EPC?
- 9- Em síntese, achas que os teus resultados se devem a quê?
- 10- Imagina que tens um teste ou uma prova prática amanhã. Como é que o teu corpo reage? Como te sentes? Porque é que tu achas que isso acontece?
- 11- Sentes-te a fazer parte da EPC?
- 12- Esta é a TUA escola? Porquê?
- 13- Sentes que podes contar com as pessoas e com a escola? Achas que as pessoas são unidas? Sentes-te cá seguro?
- 14- Achas que existe diferenças entre esta escola e a(s) outra(s) onde estiveste? Quais?
- 15- Identificas-te com a EPC? Isto é, achas que tem a ver contigo? Porquê?
- 16- E com os teus colegas? Identificas-te? Em que aspecto?
- 17- Que tipo de aluno te consideras, comparativamente à tua turma? E como é que isso te faz sentir?
- 18- Há alguém na tua turma ou colega de escola que te tenha influenciado ou influencie de alguma forma?

- 19-** Como é a relação com os teus colegas de turma? E das outras turmas? Sentes que podes contar com a sua ajuda, caso precises?
- 20-** Qual o teu envolvimento nos trabalhos e nas actividades da escola? E ele é maior ou menor que na(s) escola(s) anterior(es)?
- 21-** Quem são os adultos que mais admiras na escola? E no geral? Quem são os teus ídolos?
- 22-** Achas que tens algumas semelhanças com eles?
- 23-** Tentas, de alguma forma, imitar ou ser como os teus ídolos?
- 24-** Como consideras a tua relação com os professores?
- 25-** Achas que os teus professores têm contribuído para o teu envolvimento no curso?
- 26-** Em que medida a relação com os professores te tem influenciado?
- 27-** És elogiado ou encorajado pelos professores acerca do teu trabalho? Que efeito é que isso tem em ti? (incentiva-te a trabalhar mais ou melhor?)
- 28-** Em relação os teus desempenhos e resultados, já alguém te disse que eras bom em alguma coisa? Quem? E tu dás mais importância aos elogios/comentários de quem?
- 29-** Há diferenças desta escola para a(s) outra(s) que frequentaste, em termos de encorajamento ou elogios?
- 30-** O que é que procuravas ou procuras na EPC? E tens encontrado resposta para isso?
- 31-** O que é que achas que esta escola te dá de diferente da(s) tua(s) escola(s) anterior(es)?
- 32-** O que é que tu achas que esta escola tem de diferente das outras? Consideras que são essas diferenças que podem estar a ajudar-te a obter bons resultados?
- 33-** Para terminar e olhando para a tua experiência em várias escolas, em qual é que te sentiste melhor? Porquê?

ANEXO 4

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE JOVENS, FORMANDOS E EX-FORMANDOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DE CAPELAS, ACERCA DOS FENÓMENOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SEU SUCESSO NO ENSINO PROFISSIONAL.

ESTUDO REALIZADO POR PATRÍCIA SANTOS

Autorizo a participação voluntária do(a) meu/minha educando(a) _____ no estudo sobre as concepções de jovens, formandos e ex-formandos da Escola Profissional de Capelas, acerca dos fenómenos que contribuíram para o sucesso no ensino profissional.

Fui informado(a) que a entrevista será realizada na própria escola sem prejuízo para a minha educanda, numa única sessão, que será garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados e que as informações obtidas serão utilizadas numa Tese de Mestrado que estará disponível posteriormente na Biblioteca da Escola Profissional de Capelas, caso desejemos consultá-la. Fui ainda informado(a) de que a entrevista será áudio-gravada numa cassete a ser destruída logo após a defesa da Tese de Mestrado.

ASSINATURA:

DATA:

ANEXO 5

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE JOVENS, FORMANDOS E EX-FORMANDOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DE CAPELAS, ACERCA DOS FENÓMENOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SEU SUCESSO NO ENSINO PROFISSIONAL.

ESTUDO REALIZADO POR PATRÍCIA SANTOS

Autorizo a minha participação voluntária no estudo sobre as concepções de jovens, formandos e ex-formandos da Escola Profissional de Capelas, acerca dos fenómenos que contribuíram para o sucesso no ensino profissional.

Fui informado(a) que a entrevista será realizada na própria escola sem prejuízo para a minha pessoa, numa única sessão, que será garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados e que as informações obtidas serão utilizadas numa Tese de Mestrado que estará disponível posteriormente na Biblioteca da Escola Profissional de Capelas, caso deseje consultá-la. Fui ainda informado(a) de que a entrevista será audiogravada numa cassete a ser destruída logo após a defesa da Tese de Mestrado.

ASSINATURA:

DATA:

ANEXO 6

TABELA DE ESPECIFICAÇÕES

Questões globais	Sub-questões (variáveis)	Dimensões	Sub-Dimensões	Indicadores	Referências bibliográficas	Questões do inquérito
A que fatores atribuem os jovens o seu sucesso no ensino profissional?	Que factores de natureza interna são responsáveis pelo sucesso?	Atribuições	Esforço despendido	(Intensidade e energia para realizar uma tarefa) Esforço-me mais que na outra escola Esforço-me menos É igual	Weiner, B. (1972,74,76,80)	No curso que estás a frequentar, qual é o teu nível de esforço? Comparando com a(s) tua(s) escola(s) anterior(es) achas que te esforças mais/igual/menos? Porquê?
			Capacidade	(Competência, inteligência, aptidão para a realização de uma tarefa) Sempre tive facilidade Nunca fui muito bom	Weiner, B. (1972,74,76,80)	Fala-me um pouco sobre o teu jeito para a escola. Como te vês enquanto estudante?
			Experiências de mestria	(Situções em que tenha sido bem sucedido) Sempre tive um talento natural para ... Sou melhor nas práticas Tenho melhores resultados nesta escola Tenho/Tive bons resultados	Usher e Pajares (2008)	Descreve-me uma ou mais situações em que tenhas tido ou estejas a ter êxito (nas duas escolas). Como eram os teus resultados antes de entrar na EPC? E agora? O que achas que mudou?
			Estados Fisiológicos e Psicológicos	(Reacções e comportamentos do organismo de natureza fisiológica e emocional) Ritmo cardíaco, Transpiração, Corar, Tremer Fico nervoso só de pensar em... Sempre fiquei ansioso com avaliações Fico em branco e incapaz de pensar claramente quando tento fazer ...	Usher e Pajares (2008)	Imagina que tens um teste ou uma prova prática amanhã. Como é que o teu corpo reage? Como te sentes? Porque é que tu achas que isso acontece?
			Pertença	(Sentimento de que se é parte integrante de uma estrutura que é estável e de que se pode depender)	Gentry, M., Rizza, M., Peters, S.J., & Hu, S. (2005). Osterman (2000)	Sentes-te a fazer parte da EPC? Esta é a TUA escola? Porquê? Sentes que podes contar com as pessoas e com a escola? Achas que as pessoas são unidas? Sentes-te cá seguro? Achas que existe diferenças entre esta escola e a(s) outra(s) onde estiveste? Quais?

A que fatores atribuem os jovens o seu sucesso no ensino profissional?	Sentimento de comunidade	Satisfação das necessidades	(O que é proporcionado pela instituição por forma a preencher carências profissionais e sociais) Aqui, sinto-me realizado	Osterman (2000) McMillan	O que é procuravas ou procuras na EPC? E tens encontrado resposta para isso? O que é que achas que esta escola te dá de diferente da(s) tua(s) escola(s) anterior(es)?
		Participação e envolvimento	(Grau de envolvimento nas actividades) Participo mais nos trabalhos e nas aulas. Estou mais envolvido(a) nas actividades da escola	Osterman (2000)	Qual o teu envolvimento nos trabalhos e nas actividades da escola? E ele é maior ou menor que na(s) escola(s) anterior(es)?
		Identificação com a escola e comunidade escolar	(Medida em que o jovem se revê na escola e nos colegas) Gosto mais deste tipo de escola Tem mais a ver comigo Identifico-me com os colegas	Osterman (2000)	Identificas-te com a EPC? Isto é, achas que tem a ver contigo? Porquê? E com os teus colegas? Identificas-te? Em que aspecto?
		Maturidade	(Modificação na forma de pensar e sentir) Agora tenho outra mentalidade Sinto-me mais maduro(a) Já penso de outra forma		O que é que mudou?
	Atribuições	Interesse	(Interesse por conteúdos académicos, pelas aulas e pela escola despertado/renovado) Dantes não queria saber da escola para nada Interesso-me porque gosto do curso		O pensas que aconteceu?
		Sorte	(Contingências que interferem nos resultados do jovem) Tenho tido azar Tenho tido sorte	Weiner, B. (1972,74,76,80)	Consideras que os teus resultados se devem mais a uma questão de sorte que a outra coisa qualquer? Queres dizer-me o que pensas sobre este assunto da sorte e dos resultados e se estão ou não relacionados?
		Dificuldade da Tarefa	(Grau de complexidade da tarefa) O curso tem sido mais difícil do que pensava Tem sido muito fácil para mim	Weiner, B. (1972,74,76,80)	Como descreves o curso em termos de dificuldade? E era isso que estavas à espera, quando entraste na EPC?
		Experiência vicariante - pares	(Medida em que a comparação com os colegas aumenta ou diminui a percepção de auto-eficácia) É uma turma com bons resultados.	Usher e Pajares (2008)	Que tipo de aluno te consideras comparativamente à tua turma? E como é que isso te faz sentir?

<p>A que fatores atribuem os jovens o seu sucesso no ensino profissional?</p>	<p>Que factores de natureza externa são responsáveis pelo sucesso?</p>	<p>Eficácia</p>	<p>Experiência vicariante - adultos</p>	<p>Sou mais habilidoso que a maioria dos meus colegas de turma Tenho um colega que admiro muito que tem muito jeito para as práticas (Medida em que a comparação com o adulto, por quem o jovem sente admiração, aumenta ou diminui a percepção de eficácia) Os formadores das práticas eram excelentes naquilo que faziam Na minha família há muitos profissionais nesta área Sempre admirei estes profissionais (Medida em que o incentivo, por parte de adultos ou colegas por quem o jovem sente admiração, o faz sentir-se mais ou menos eficaz) O formador encoraja-me dizendo que tenho jeito.. Os meus colegas dizem que eu entendo tudo o que se ensina na aula As pessoas dizem que sou bom a ...</p>	<p>Usher e Pajares (2008)</p>	<p>Há alguém na tua turma ou colega de escola que te tenha influenciado ou influencie de alguma forma? Quem são os adultos que mais admiras na escola? E no geral? Quem são os teus ídolos? Achas que tens algumas semelhanças com eles? Tentas, de alguma forma, imitar os teus ídolos? És elogiado ou encorajado pelos professores acerca do teu trabalho? Que efeito é que isso tem em ti? (incentiva-te a trabalhar mais ou melhor?) Em relação os teus desempenhos e resultados, já alguém te disse que eras bom em alguma coisa? Quem? E tu dás mais importância aos elogios/comentários de quem? Há diferenças desta escola para a(s) outra(s) que frequentaste, em termos de encorajamento ou elogios?</p>
	<p>Relações interpessoais com os professores</p>	<p>Comunidade</p>	<p>Osterman (2000)</p>	<p>Como consideras a tua relação com os professores? Achas que os teus professores têm contribuído para o teu envolvimento no curso? Em que medida a relação com os professores te tem influenciado?</p>		

	Que factores de natureza externa são responsáveis pelo sucesso?	Escolar	Relações Interpessoais com os pares	(Relações de ajuda, que se estabelecem com os pares, que fazem o jovem sentir-se bem na escola) Os colegas ajudam Gosto de vir para a escola por causas dos colegas Tenho boas relações com os colegas	Osterman (2000)	Como é a relação com os teus colegas de turma? E das outras turmas? Sentes que podes contar com a sua ajuda, caso precises?
			Características organizacionais	(Especificidades que distinguem a EPC de outras escolas) Aulas práticas Disciplinas adaptadas a cada curso Estágios Número de alunos por turma Campeonatos		O que é que tu achas que esta escola tem de diferente das outras? Consideras que são essas diferenças que podem estar a ajudar-te a obter bons resultados?